Beiträge

zu einer

Pädagogik

für die

Deutschen Schulen des Auslandes.

Eine Handreichung

für die

deutschen Schulvorstände und Lehrer an den zweisprachigen Schulen im Auslande.

Unter Mitwirkung von deutschen Schulmännern des In- und Auslandes

herausgegeben von

A. Streich,
Leiter der Deutschen Schule zu Stockholm.

Motto: „Ans Vaterland, ans theure, schließ dich an;
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen!
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft.“
Schiller.

Hannover.
Verlag von Carl Meyer.
(Gustav Prior.)
1888.

Druck von August Grimpe in Hannover.

Vorwort.

Vorliegende Beiträge zu einer Pädagogik für die deutschen Schulen des Auslandes möchten einem wirklich „tiefgefühlten Bedürfnis" abzuhelfen suchen. Ob dies aber auch nur teilweise gelingen wird, muß fraglich genug erscheinen. Einmal sind die Verhältnisse der einzelnen Schwesteranstalten untereinander zu verschieden, weil entweder die Deutschen nicht überall in gleichem Maße an der Muttersprache festhalten, oder die Landesschulen auf zu ungleicher Höhe stehen, und zum andern war der Weg für die Durchführung dieses Vorhabens noch zu wenig geebnet.

Um nicht den Vorwurf der Einseitigkeit auf mich zu laden, sandte ich am 15. April 1887 an die bekanntesten deutschen Schulen des Auslandes ein in hundert Exemplaren vervielfältigtes Schreiben aus, worin um Beantwortung von 21 Fragen ersucht wurde. Von mehreren Seiten hat man meinem Unternehmen viel Sympathie entgegengebracht, im ganzen aber ist dasselbe doch nur von einem sehr geringen Bruchteil der Kollegen im Auslande unterstützt worden. So war ich denn genötigt, hauptsächlich auf meine zwölfjährige Erfahrung an der hiesigen deutschen Schule zurückzugreifen und mich im übrigen an die wenigen einschlägigen Quellen zu halten. Unter den benutzten Schriften befinden sich auch solche, die für die utraquistischen Schulen Preußens bestimmt sind. Die Mitbenutzung derselben erschien um so mehr geboten, als die Schwierigkeiten bezüglich der Zweisprachigkeit hüben und drüben manche gemeinsamen Berührungspunkte aufweisen. Besonders aber möge unter den Quellenschriften das geschichtlich-statistische Werk vom Direktor Dr. Müller-Antwerpen hervorgehoben sein, ohne welches die Verwirklichung meines Planes schlechterdings unmöglich gewesen wäre. Das mir auf meinen ausgesandten Fragebogen zugegangene Material wurde teils in wörtlich angeführten Auszügen (in Form von Anmerkungen) verwendet, teils hat dasselbe die Entscheidung in einzelnen Punkten beeinflußt.

Die Bezeichnung „Pädagogik" ist vielleicht nicht ganz glücklich gewählt, weil sich an den Titel zu große Erwartungen knüpfen dürften.

Man wird allerdings so manches vermissen, was man sonst in einer Pädagogik zu finden pflegt, und anderseits kommt vieles darin vor, was eigentlich nicht dahin gehörte. Doch die eigenartigen Schulverhältnisse brachten dies so mit sich. Vor allem mußte auf das Bedürfnis der gewöhnlich aus Laien bestehenden Schulkommissionen Rücksicht genommen werden; denn von ihren Beschlüssen hängt ja meistens das Wohl und Wehe der einzelnen Schule ab. Im Hinblick darauf ist denn auch einzelnen Kapiteln die größtmögliche Abrundung gegeben, selbst auf die Gefahr hin, daß kleine Wiederholungen dabei unvermeidlich wurden. — Wer von den Laien des Lehrerstandes mehr allgemeine pädagogische Grundsätze vermißt, der möge sich eine praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre (z. B. Schumanns oder Schützes) beschaffen; wegen dieser Minderzahl pädagogisch nicht gebildeter Lehrer durfte der vorliegende Entwurf nicht unnötigerweise erweitert und verteuert werden. Nur das Kapitel vom deutschen Unterricht wurde mit Rücksicht auf sie etwas ausführlicher behandelt.

Im Anhange sind diesen Beiträgen drei Abhandlungen beigegeben, von denen die erste bereits vorher veröffentlicht worden ist. Da in derselben vielfach Verhältnisse beleuchtet werden, wie sie in manchen neuen Ansiedelungen wiederzuerkennen sein dürften, so wurde diese „Pädagogische Studie" hier mit aufgenommen. Einer besonderen Begründung bedarf wohl die Aufnahme des letzten Beitrages über „Eigentümlichkeit und Schönheit der deutschen Sprache". Die Thatsache, daß der Deutsche im Auslande seine Muttersprache nicht genügend würdigt und dieselbe von manchem Ausländer aus Unkenntnis sogar herabgesetzt wird, muß von jedem auswärtigen deutschen Lehrer fordern, daß er in seiner Stellung die Überlegenheit der deutschen Sprache wenigstens durch allgemeine Belege und Vergleiche nachzuweisen und zu verteidigen im stande sei. Nicht allen Lehrern wird eine Darstellung der Vorzüge unsrer Sprache in einem so begrenzten Rahmen leicht zu Gebote stehen, und deshalb wurde der von einem hervorragenden Fachmanne mir freundlichst zur Verfügung gestellten Abhandlung hier Platz bereitet, obwohl dieselbe ursprünglich für diesen Zweck nicht geschrieben war.

Wenn in meinen eigenen Ausführungen nicht überall ein bestimmter Standpunkt hervortritt, sondern in manchen Fragen nur das „Für" und „Wider" hervorgezogen wurde, und dabei vielleicht

scheinbare Widersprüche auftauchen, so erklärt sich dieses daraus, daß bei Abwägung der nationalen und der pädagogischen Forderungen das Zünglein der Wage nicht immer nach derselben Seite hin ausschlagen konnte. Nach Prüfung der Verhältnisse an ihrem Orte werden Schulvorstände und Lehrer nun immerhin leichter den rechten Weg zu beschreiten wissen.

Bei Erörterung der einzelnen Fragen ist vorzugsweise auf die Volksschulen in ihren verschiedenen Gliederungen abgezielt worden. Doch dürften die Ausführungen auch für die höheren Anstalten insofern Geltung haben, als ja in den unteren Klassen meistens dieselben schwierigen Verhältnisse obwalten, wie in den niederen Schulen. Je größer der Umfang der einzelnen Schule ist, desto leichter werden sich freilich alle Hindernisse beseitigen lassen.

Wie schon in dem erwähnten Rundschreiben hervorgehoben worden, sollte durch die vorliegende Arbeit, wenn nicht mehr, so doch eine Grundlage, bezw. ein Ausgangspunkt geschaffen werden für den Meinungsaustausch, der durch das geplante pädagogische Blatt für die deutschen Schulen des Auslandes (s. Seite 141) angebahnt werden soll. Von diesem Gesichtspunkte betrachtet mögen diese Beiträge als eine einzige große „These" hingenommen werden. Hoffentlich giebt dieselbe Anregung zur Erörterung der allgemeinen Grundsätze für den zweisprachigen Unterricht und zur Klärung mancher Frage, welche auf eine mehr gefestigte Stellung der Schulen hinzuwirken vermag. Bezüglich des ersten Punktes wäre die Mitwirkung der Lehrer an den utraquistischen Schulen der deutschen Ländergebiete um so wünschenswerter, als dieselben durch den persönlichen Verkehr eher zu einem festen Urteil kommen können. Insofern dürften diese Beiträge auch in jenen Lehrerkreisen ein gewisses Interesse beanspruchen.

Wenn ich nun trotz der Unzulänglichkeit des vorhandenen Materials die Veröffentlichung meiner Arbeit, mit allen ihr anhaftenden Mängeln, nicht länger hinausschiebe, so geschieht es hauptsächlich, weil ich binnen kurzem in den preußischen Staatsdienst zurückkehre und in dem neuen Wirkungskreise vorderhand keine Gelegenheit finden dürfte, an eine Vervollständigung denken zu können. — Aus einer rein vaterländischen Gesinnung hervorgegangen, möchte dieser schwache Versuch überall einen gleichen Wiederhall wachrufen.

Stockholm, 1888.

A. Streich.

Inhalts-Übersicht.

Benutzte Quellenschriften,

welche den Schulen zur Anschaffung empfohlen werden.

---

1) Hause, Ewald, Dr.: **Fremdländisches und Einheimisches** (Erziehungsleben und Bildungswesen), bei Schröter & Meyer in Zürich. 30 Seiten. Preis 0,50 Mark.

2) Heß, Gymnasialdirektor (Altona): **Über den Wert der deutschen Sprache** für nationales Bewußtsein und nationalen Zusammenhalt, bei J. F. Richter in Hamburg. 36 Seiten. Preis 1 Mark.

3) Klewe, Arthur, Schulrat: **Die sprachliche Behandlung des ersten Übungsstoffes der Fibel** für die Bedürfnisse zweisprachiger Schulen, bei Ferdinand Hirt in Breslau. 56 Seiten. Preis 0,75 Mark.

4) Lammers, M., Bremen: **Deutsche Lehrerinnen im Auslande**, bei J. F. Richter in Hamburg. 72 Seiten. Preis 1,60 Mark.

5) Mühlmann, F. Th., Rektor, jetzt Seminardirektor: **Bericht über die deutsche und schweizer Schule** zu Konstantinopel, bei F. Loeffler in Konstantinopel. 88 Seiten.

6) Müller, J. P., Dr., Direktor: **Die deutschen Schulen im Auslande**, ihre Geschichte und Statistik, bei Ferd. Hirt in Breslau. 176 Seiten. Preis 2 Mark.

7) Schneider, Dr., Geh. Oberregierungsrat: **Volksschulwesen und Lehrerbildung** in Preußen, bei Wiegandt & Grieben in Berlin. 311 Seiten. Preis 3,75 Mark.

8) Skrodzki, Wilhelm, Provinzialschulrat: **Anleitung zum deutschen Schreib- und Lese-Unterricht** in utraquistischen Schulen, bei Ferd. Hirt in Breslau. 79 Seiten. Preis 0,50 Mark.

9) Stehlich, Fried., Dr.: **Die Sprache in ihrer Beziehung zum Nationalcharakter**, bei J. F. Richter in Hamburg. 48 Seiten. Preis 1,20 Mark.

10) Weiland, Gustav, † Direktor in Triest: **Besprechungen über pädagogische Fragen**, bei Bertschinger & Heyn in Klagenfurt. 214 Seiten.

11) **Neuphilologisches Centralblatt,** Organ der Vereine für neuere Sprachen in Deutschland, herausgegeben von Dr. W. Kasten. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) in Hannover. Halbjähr. Preis 3 M.

12) **Korrespondenzblatt des Allgemeinen Deutschen Schul-Vereins** in Deutschland, Selbstverlag des Vereins zu Berlin N. W. (Luisenstraße 45, III.)

13) **Deutsche Post,** illustrierte Wochenschrift für die Deutschen aller Länder, von J. E. Frhr. von Grotthuß, Berlin W. (Leipzigerstraße 115/116.) Vierteljährlicher Preis fürs Ausland 3,75 Mark.

14) **Deutsche Warte,** Kalender für alle Deutschen im In- und Auslande, herausgegeben von Dr. phil. Ottomar Schuchardt in Dresden-Löbtau.

Verzeichnis derjenigen Schulmänner,

welche das Unternehmen durch Beiträge oder sonstige Zusendungen unterstützt haben:

Bruhn, erster Lehrer in Loit, jetzt Augustenburg. Dr. O. Fiedler, Direktor in Valparaiso. Constantin Grebner, Lehrer in Cincinnati. Chr. Hartmann, Direktor in Bukarest. Heß, Gymnasialdirektor in Altona. Josef König, Direktor in St. Petersburg (St. Annenschule). E. Krage, Pastor in Stockholm. A. Laskowski, Seminardirektor in Rawitsch (Posen). Dr. E. Müllendorff, Dirigent in Karagatsch (bei Adrianopel). Dr. J. P. Müller, Direktor in Antwerpen. Obermann, Pastor in Belgrad. Dr. G. von Rohden, Pastor in Helsingfors (Finnland). F. Schepp, Lehrer in Rom. Fr. Walter, früher Schulvorsteher in England, jetzt Sprachlehrer in Stockholm. Heinrich Wöhler, Lehrer in Moskau (St. Petrischule).

Für das freundliche Entgegenkommen spricht Herausgeber an dieser Stelle seinen verbindlichsten Dank aus!

Berichtigungen.

Auf Seite 6, in der 1. Zeile von o. steht lernen; lies: sprechen:
" " 29, " " 6. " " u. " Versalität; lies: Versatilität.
" " 77, " " 20. " " o. " vom; lies: von.

Einleitung.

Von dem deutschen Volke greifen alljährlich Tausende zum Wanderstabe. Den Scharen schließt sich auch wohl mancher an, der unfreiwillig dem Vaterlande den Rücken wendet, die meisten treibt aber ein ehrliches Streben nach Erwerb hinaus. Wo tüchtige und ehrliche Arbeit mit Kopf oder Hand noch Lohn findet, dahin ergießt sich der Strom der Auswanderer. Den Deutschen begegnet man denn auch unter allen Himmelsstrichen, teils zerstreut, teils in größeren Massen beisammen wohnend.

So verliert das deutsche Vaterland alljährlich Tausende an tüchtigen Arbeitskräften und die deutsche Nation fast ebensoviel ihrer Glieder. Es wird dem Deutschen nachgerühmt, daß er sich mit Leichtigkeit auch den fremdartigsten Verhältnissen anzuschmiegen vermag, und das dürfte ja immerhin ein nicht zu unterschätzender Vorzug sein, den die deutsche Nation vor anderen Völkern voraus hat, — wenn diese Eigenschaft des Deutschen für ihn nur nicht zugleich zu einer Schwäche würde! So leicht wie der Deutsche im Auslande sich einbürgert, ebenso leicht geht er leider völlig in einer fremden Nation auf. Nicht allein, daß er die deutschen Sitten und Gebräuche wegwirft und die der neuen Heimat annimmt, er legt auch seine deutsche Muttersprache ab und führt mit Vorliebe nur noch die Sprache des ihn umgebenden Volkes im Munde, selbst wenn diese über die Grenzen einer Quadratmeile nicht hinausreicht. „Von überallher erschallt die Klage, daß die Deutschen im zweiten, spätestens im dritten Geschlecht, wo sie nicht etwa in dichten Massen zusammenwohnen und mit der Einsicht und Geldkraft ihres Mutterlandes in Verbindung bleiben, ihre Muttersprache aufgeben, der deutschen Nation verloren gehen und die Reihen ihrer Mitbewerber, ja ihrer Feinde vermehren, zuweilen selbst ihre alten Landsleute mit Erbitterung verfolgen. An 6 Millionen Deutsche mit mindestens 2000 Millionen Vermögen mögen so allein in Amerika dem Deutschtum verloren gegangen sein, und überall wimmelt es von solchen, die man nur noch als Halb-,

Viertel-, Achtel-Deutsche bezeichnen kann." *) Daß so mancher Deutsche im Auslande seine Vaterlandstreue bewahrt, soll indessen auch nicht verschwiegen werden; aber in dem großen Haufen giebt es auch recht viele, die nur einen Schein des Deutschtums zur Schau tragen: sie lassen sich beim Festmahl blicken, zu welchem ein patriotischer Anlaß die Deutschen der Kolonie versammelt, besuchen die Zusammenkünfte eines geselligen deutschen Vereins und setzen ihre Namen mit auf die Liste, wenn von ihnen ein Opfer deutscher Nächstenliebe gefordert wird, — aber überall liegt dieselbe Absicht zu Grunde, und die ist bald erkannt. Deutsche sind sie im Grunde ihres Herzens ebensowenig, wie mancher andere, der aber daraus kein Hehl macht. Auffallenderweise finden sich unter den Abtrünnigen so viele ungebildete Emporkömmlinge. Hier erklärt sich die Erscheinung oft sehr leicht. Der Mammon sichert ihnen unter den Fremden eine höhere gesellschaftliche Stellung zu, als unter ihren Landsleuten; dort wird der Mangel an Bildung durch den Gebrauch der fremden Sprache verdeckt — denn die mangelhafte Kenntnis derselben legt man ihnen selten zur Last —, hier verrät schon ein einziger Satz in der Muttersprache, wes Geistes Kind der Redende ist. Doch welches auch die Gründe sein mögen, der Abfall ist da. Darum klagt der deutsche Dichter (E. von Wildenbruch) mit Recht, wenn er den Allvater u. a. also anruft:

„Wir, von deinem Blut geboren,
Gott der Deutschen, nahen dir,
Wir, in fremdem Volk verloren,
Dich, Allvater, rufen wir.

Hast es manches Mal gesehen,
Jenes Schauspiel voller Gram,
Sahst aus Deutschland Deutsche gehen,
Deren keiner wiederkam;

Die in Angst vor fremden Spöttern
Sich des Vaterlands geschämt,
Opfer brachten fremden Göttern,
Sich mit fremdem Putz verbrämt."

Worin ist denn aber im allgemeinen diese eigentümliche Erscheinung begründet, die sich doch bei keinem andern Volke nachweisen läßt? Vornehmlich sind es wohl zwei Umstände: die ausgesprochene Vorliebe des Deutschen für alles Fremdländische und der Mangel an Nationalstolz. Im Grunde genommen lassen sich diese beiden Ursachen

*) Vergl. Nr. 2 der Quellenschriften.

aber nur wenig voneinander scheiden. Wenn man einen Landsmann im Auslande die Vorzüge der dortigen Einrichtungen und Erzeugnisse rühmen hört und dann seiner Urteilsfähigkeit näher nachspürt, muß man leider zu oft die traurige Entdeckung machen, daß der gute Deutsche vor seiner Auswanderung sich wenig genug umgesehen oder keine Gelegenheit gefunden hat, das Einheimische näher kennen zu lernen. Da hält es freilich nicht schwer, ihm da draußen die vermeintlichen Vollkommenheiten anzupreisen, und der liebe deutsche Michel nimmt auch alles auf Treu' und Glauben dafür hin, wofür es ihm ausgegeben wird, eben weil ihm der Maßstab der Vergleichung fehlt. Läßt er sich ja sogar die Überlegenheit jeder beliebigen untergeordneten Sprache weismachen! Von anderer Seite werden aber gerade entgegengesetzte Beweisgründe herangezogen: Weil der Deutsche im Herzen von Europa wohnt, infolgedessen mit allen Völkern dieses Erdteils im Verkehr steht und somit viel Fremdes kennen lernt, überschätzt er manches davon leicht, wenn ihm bei einer oberflächlichen Berührung überall nur Licht, nicht aber zugleich der Schatten entgegentritt. Ein deutsches Blatt im Auslande hat deshalb gewiß recht, wenn es sagt: „Das Schöne und Große fremder Nationen kann nur dann wirklich fruchtbar sein und verstanden werden, wenn man die Größe und Bedeutung der eignen Nation tief empfunden und begriffen hat." *) — Oft will es auch scheinen, als ob der Deutsche in der Fremde, insonderheit wenn er dort eine abhängige Stellung bekleidet, es als eine Schmach empfindet, daß ihm das Vaterland kein reichliches Auskommen zu bieten vermochte und ihn so zur Auswanderung trieb. Als ob andere Länder nicht auch alljährlich einen bedeutenden Bruchteil ihrer Bevölkerung an das Ausland abgeben müßten! Der Unterschied besteht nur darin, daß jene Nationen — unter ihnen wenigstens die größte, die englische — früh genug diesen Abfluß nach bestimmten außereuropäischen Gebieten lenkten und diese alsdann für sich in Besitz nahmen, während die deutschen Auswanderer bisher nach allen Winden verstoben sind und in der Vereinsamung nicht die gebührende Geltung erlangt haben. Aber in diesem Punkte steht ja eine Wendung bevor; die Kolonial-Bewegung läßt es erhoffen. Möchte doch die Zeit nicht fern sein, daß die Deutschen, den Engländern gleich, geeignete auswärtige Gebiete besäßen, wohin sie auswandern könnten, ohne daß sie dort als Fremde betrachtet zu werden brauchten.

*) Das sagt die „Spanisch-deutsche Revue" in einem Leitartikel, der zur Empfehlung der „Deutschen Post" (Nr. 16 der Quellenschriften) geschrieben ist.

Das Angeführte soll indessen für die Landsleute nicht als Entschuldigung dienen. Sie würden schon längst im Auslande haben mehr Ansehen und eine größere Widerstandsfähigkeit gewinnen können, wenn der Deutsche mehr Nationalstolz besäße. Daß ihm derselbe abhanden gekommen, wird den harten Bedrückungen, namentlich den schrecklichen Greueln des Dreißigjährigen Krieges zugeschrieben. Kaum hatte sich nach diesem das deutsche Volk so weit erholt, daß es unter dem großen Friedrich wieder freier aufatmen konnte, da brach über dasselbe eine zweite große Demütigung durch den korsischen Eroberer herein. Seit jenen Tagen hat der Deutsche oft eine klägliche Rolle gespielt, und wie hätte er neben anderen Völkern im Auslande zur Geltung kommen können, wenn er von dem geschwächten Mutterlande her auf keine Unterstützung zu rechnen hatte! Wie sehr das Auftreten des Deutschen im Auslande von der Machtstellung seines Vaterlandes abhängt, dafür liefern die Siebenbürger einen schlagenden Beweis: „Sie trennten sich von dem großen Rumpfe ihrer Nation zu einer Zeit, als das Deutsche Reich auf seiner höchsten Höhe stand und das Nationalgefühl so kräftig entwickelt war, wie später nie wieder. Diesen stolzen Sinn haben sie bis heute bewahrt. Sie blicken mit großer Verachtung auf die sie umwohnenden Schweinehirten und Mausefallenhändler herab. Wir haben nicht zu fürchten, daß sie in den fremden Völkern aufgehen.“ *) Hiernach gewinnt es zugleich den Anschein, als ob das Nationalgefühl als ein Erbstück zu betrachten sei. Dann freilich dürfen wir vorderhand auch nur auf einen allmählichen Umschwung zum Bessern hoffen.

Warum sollte aber die deutsche Nation den Nationalstolz nicht zurückgewinnen können, dessen sie sich vor 700 bis 800 Jahren rühmen durfte! Die wichtigste Vorbedingung ist erfüllt: Das Deutsche Reich steht geeint und mächtig da, und der Ruhm desselben reicht über den ganzen Erdkreis. Prüfen wir denn noch näher, ob der Deutsche, wenigstens in unseren Tagen, nicht berechtigt genug ist, wieder zu dem Nationalstolz einer früheren Zeit zurückzukehren. Er gehört einer der mächtigsten Nationen der Erde an. Und steht er etwa in seinem Wesen oder in seiner Leistungsfähigkeit den anderen Völkern nach, mit denen ihn die Auswanderung in der Fremde zusammenführt? Gewiß nicht. Die guten Eigenschaften der Deutschen und ihre Tüchtigkeit erscheinen erst dann in der günstigsten Beleuchtung, wenn die Landsleute in der Fremde unvermischt unter anderen Nationen wohnen.

*) Vergl. Nr. 12 der Quellenschriften.

Es würde zu weit führen, an dieser Stelle dafür den Beweis der Wahrheit erbringen zu wollen. Nur das möge noch betont sein, daß gerade die Rührigkeit und das unbeirrte Streben nach einem Ziele es sind, wodurch der Deutsche bei anderen Nationen, diese zum Wettkampf herausfordernd, anstatt des Dankes einen untilgbaren Haß erntet.

Nun, vielleicht liegt da die Überlegenheit anderer Nationen auf dem geistigen Gebiete? Wiederum mit nichten! Es möge hier ein Zeugnis genügen, welches einer der gelehrtesten Franzosen (Renan), allerdings vor 1870, ablegt, indem er u. a. zugesteht, „daß man von Deutschland sagen kann, es habe der Wissenschaft größere Dienste geleistet, als das ganze übrige Europa zusammen genommen".*) Wir könnten aber auch noch auf dieses ausländische Zeugnis verzichten, da ja die Entwickelung unserer Sprache einen unanfechtbaren Gradmesser für die erklommene Stufe der geistigen Kultur des deutschen Volkes abgiebt.

Ist es da nicht wunderlich, daß der Abfall vom Deutschtum dennoch und zwar gerade zuallererst, oder wenigstens am handgreiflichsten, sich in der Preisgabe der Muttersprache kundgiebt! Wer die Sprache wegwirft, streift damit zugleich sein deutschtümliches Wesen ab, da beides ja eng miteinander verwachsen ist. „Der Nationalcharakter findet am unmittelbarsten in der nationalen Sprache seinen Ausdruck, weil nichts in so enger Berührung mit dem Seelenleben steht, wie die Sprache. Ein einzelnes Volk oder ein Bruchteil eines solchen, auf einem Gebiete wohnend, in welchem eine andere Nation die herrschende ist, giebt mit der Aufgabe gewisser äußerer Lebensformen und mit der Annahme der Sitten des politisch überwiegenden Volkes noch nicht seine Nationalität auf; erst wenn es auf seine Sprache Verzicht leistet, dadurch das geistige Band mit seinen ausländischen Stammesgenossen zerreißt und einem fremdartigen Element Thür und Thor öffnet, verliert es seine Nationalität und, was dieser zu Grunde liegt, seinen Nationalcharakter. Ist nun eine Nation durch den Verlust ihrer Sprache entnationalisiert, so dringen mit der Sprache des Volkes, dem sie sich angepaßt, auch dessen Anschauungen und Gesinnungen ein, eine gründliche geistige Wandlung erzeugend."**)

Giebt auch der eingewanderte Deutsche nach wenigen Jahren die ererbte Sprache nicht auf, so thun es doch gewöhnlich die Kinder, die

*) Vergl. Nr. 2 der Quellenschriften.

**) Vergl. Nr. 9 der Quellenschriften.

Kindeskinder aber ganz gewiß. Kinder aus Mischehen lernen selten ein deutsches Wort im Elternhause, wenn aber ein Ausnahmefall zu verzeichnen ist, so gebührt meistens nicht dem deutschen Vater, sondern der deutschen Mutter das Lob, das Deutschtum bewahrt zu haben.*) Wo der deutsche Familienvater trotz aller guten Absichten seine Muttersprache nicht zur Sprache des Hauses zu erheben vermag, da ist gewöhnlich der rechte Zeitpunkt verpaßt worden; später sind alle Anläufe vergebens, wenn nicht etwa durch einen längeren Aufenthalt in deutschem Lande ein Wandel herbeigeführt werden kann.**) Ein Beispiel kläglicher Verirrung bietet jedoch manches ganz deutsche Elternhaus. Beide Gatten sind eingewanderte Deutsche, und dennoch lassen sie es sogar an dem leisesten Versuch fehlen, die deutsche Sprache auf ihre in der Fremde geborenen Kinder zu vererben, ihnen also als Wiegengeschenk zu vermachen, was die Kinder später durch große Mühen teuer erkaufen müssen. Es läßt sich nicht in Abrede stellen, daß in solchen Fällen nicht immer Gleichgültigkeit, sondern vielmehr eine gute Absicht seitens der Eltern vorliegt. In den ersten Sprachversuchen, die der Säugling auf dem Arme des nichtdeutschen Dienstmädchens macht, tritt eine Verzögerung der Fortschritte ein, sobald unaufhörlich zwei Sprachen an sein Ohr klingen; und um nun eine solche Störung abzuwenden, helfen Vater und Mutter auf dem von dem Dienstmädchen eingeschlagenen Wege fleißig mit, bis sie eines Tages zu der Erkenntnis kommen, wie schwer die Umkehr wird. So mühen sie sich denn ab, dem Kinde eine Sprache zu geben, die sie selbst nicht einmal zur Genüge beherrschen. Wie wollen sie da aber erst die geistige Entwickelung und die Erziehung des Kindes leiten! —

---

*) Hierüber lesen wir indessen folgende abweichende Beobachtung: „Sind schon die deutschen Männer oft recht bequem und nachgiebig in nationalen Fragen, so kann man das noch bei weitem mehr von der deutschen Frau behaupten ... Daß das Deutschtum an vielen Orten im Rückgange begriffen ist, ist doch wohl zum großen Teil auch dem weiblichen Geschlechte zuzuschreiben ... Daß die deutsche Frau den Entnationalisierungsgelüsten ihren Männern und Kindern gegenüber kräftig entgegenwirkt, darüber haben bis jetzt die Sänger geschwiegen. Deutsche Frauen, vergeßt über euren häuslichen nicht eure nationalen Pflichten! Erinnert euch, wie eure Ahnfrauen in der Schlacht bei Aquä Sextiä die Männer nicht nur nicht vom Kampfe zurückhielten, sondern sie zum Kampfe anfeuerten und diejenigen Männer, welche ihre Brüder im Streitgewühle feige verließen, mit dem Tode bedrohten.“ (Vergl. Nr. 13 der Quellenschriften.)

**) Wenn die nichtdeutsche Frau vor Eingehung der Ehe zur Erlernung der deutschen Sprache angehalten worden, und zwar am geeignetsten durch einen längeren Aufenthalt in der deutschen Heimat des Mannes, bleibt der Erfolg selten aus.

Noch trauriger steht es um die deutschen Eltern, wenn sie sich vor ihren Augen ihre mit deutscher Sprache eingewanderten Kinder entnationalisieren lassen. Diese Erscheinung gehört nun aber leider zu den Vorkommnissen des alltäglichen Lebens. Trotzdem die fremde Sprache von den Kindern in der neuen Heimat erst hat erlernt werden müssen, wird durch sie die Muttersprache doch in wenigen Jahren verdrängt. Diese Entnationalisierung vollzieht sich in staunenswert kurzer Zeit, sobald die Kinder einer Landesschule überwiesen sind. Hier sprechen die Geschwister erst mit den Kameraden und dann auch unter sich die Landessprache; die Spielgenossen machen im deutschen Hause einen Besuch, und die Eltern sind da schwach genug, aus Rücksicht auf die fremden Kinder auch die fremde Sprache ihren eigenen Kindern gegenüber einmal zu gebrauchen, und bald gestaltet sich das Verhältnis so, daß die Eltern unter sich und zu den Kindern wohl weiter deutsch sprechen, diese aber nur noch in der Landessprache antworten.

Nun könnte mancher vielleicht einwenden, diese Erscheinung sei ganz in den natürlichen Verhältnissen begründet. Auf den ersten Blick mag es vielleicht wirklich so scheinen. Allein, der Einwand ist nicht stichhaltig; andere Nationen, wie die Engländer und die Franzosen, machen ihn zu Schanden. Niemand verübelt es dem Engländer oder Franzosen, wenn er in seinem Hause der Muttersprache den Ehrenplatz einräumt; der Deutsche aber fürchtet in Gegenwart von Fremden anzustoßen, wenn er eine andere als die Landessprache bevorzugt. So ist denn eins sicher: „Der deutschen Sprache droht überall, wo nicht Deutsche in großen geschlossenen Massen wohnen, namentlich von seiten der englischen Sprache ernstliche Gefahr. Von allen, die weit da draußen herumgekommen sind, ertönt daher immer wieder der Mahnruf, in dieser Hinsicht nichts zu versäumen: fast überall, wo die englische und die deutsche Sprache miteinander ringen, sei letztere im Rückzuge begriffen. Schon scheine es nur noch eine Frage der Zeit, wann die deutsche Sprache in den Vereinigten Staaten, wann in Australien der englischen schließlich unterliegen müsse."*) Noch im Jahre 1850 betrug die Zahl der englisch Redenden 56 Millionen und die der Deutschen 53 Millionen; gegenwärtig stellt sich das Verhältnis wie 96 : 64, und nach hundert Jahren dürften bei gleichem Zuwachs beider Sprachen vielleicht 1000 Millionen englisch Redende

*) Vergl. Nr. 2 der Quellenschriften.

und nur 100 Millionen Deutsche vorhandeu sein. Es giebt Niederlassungen, wo die Deutschen den Engländern und den Franzosen zusammengenommen an Kopfzahl mehrfach überlegen sind, in der Sprachenfrage aber dennoch die Führung abtreten.

Da könnte einer vielleicht die Ansicht geltend machen, daß die deutsche Sprache der englischen nur das Feld räume, weil diese als Handelssprache solchen Vorsprung gewonnen, oder der französischen gegenüber, weil diese als Diplomatensprache einen Rang einnehme, — nein, der Deutsche streicht die Segel auch vor dem kleinsten, unbeachtetsten Volke. Sollte denn die deutsche Sprache durchaus nichts Besseres wert sein, als daß man sich ihrer bei der ersten besten Gelegenheit entledige! — Stolz müßte jeder Deutsche auf seine Muttersprache sein; wenn es sich um einen Vergleich mit anderen Sprachen handelt, lassen sich ihr nur das Englische, Französische, Spanische und Italienische zur Seite stellen. „Wie in keiner andern Sprache, ist die enge Beziehung von Laut und Sinn, durch folgerichtige Betonung, von Anfang ein Vorzug der deutschen Sprache gewesen. Andere Merkmale, die zugleich Eigentümlichkeiten deutschen Wesens wiederspiegeln, sind: die ruhige Besonnenheit des Ausdrucks, die Innerlichkeit, das Selbständigkeitsstreben und nicht zum mindesten die Vielseitigkeit, ja Unbegrenztheit ihres Bezeichnungsvermögens. Darin liegt auch ihre Fähigkeit, der ganzen Welt gewissermaßen als Spiegel zu dienen. Ihre Hinneigung zur Wahrheit läßt sie freilich scheinbar als nüchtern und streng erscheinen, doch wiegt dies ihr reicher, aus dem Gemüte schöpfender Wortschatz, die Ursprünglichkeit und Beweglichkeit ihres Ausdrucks voll wieder auf. Die unerschöpfliche Vielseitigkeit, welche jegliche Bezeichnung in ihren Kreis gezogen hat, macht die deutsche Sprache gewissermaßen zu einem Bildersaal der Weltgeschichte. Wenn alle Sprachen untergingen und nur die deutsche einschließlich ihrer Lehrbücher übrigbliebe, so würde man sich doch eine ziemlich richtige Vorstellung von dem Geistesleben der antiken, wie auch der modernen Welt machen können. Im großen Maßstabe rivalisieren mit der deutschen kann nur die englische Sprache, und das Kurze, Knappe und Wuchtige ihres Ausdrucks läßt dieselbe im allgemeinen, soweit sie für den Gebrauch im täglichen Leben, für Handel und Wandel in Betracht kommt, als der unseren überlegen erscheinen; dagegen reicht die englische Sprache nicht aus, insofern es sich um die Wiedergabe des Geistes- und des Gefühlslebens handelt. Demnach werden Deutsch und Englisch in der Zukunft wahrscheinlich dasselbe Verhältnis zu einander einnehmen, wie solches im Altertum mit dem Griechischen

und dem Lateinischen der Fall war."*) — Man hat das Englische die Sprache der Geschäftswelt, das Französische die der Diplomatenwelt und das Deutsche die der Gelehrtenwelt genannt. Hat der Deutsche da etwa nicht Grund genug, seine Sprache hochzuhalten? In den Augen manches Ausländers mag ihre schwere Erlernbarkeit sie allerdings als weniger begehrlich erscheinen lassen; der Deutsche aber, der so glücklich war, sie als Erbteil seiner Väter überliefert zu bekommen, sollte mit um so größerer Zähigkeit an ihr hangen.

Trotz der gewichtigen Stellung, welche das Vaterland der Deutschen unter den Großmächten Europas seit nun fast zwei Jahrzehnten einnimmt, scheint bei dem Deutschen das Nationalgefühl noch nicht wieder erwachen zu wollen. Nicht, als ob nun der Deutsche sein Übergewicht geltend machen und überall herrschen sollte, — nein, er möge sich nur nicht verdrängen lassen! Das laute Wort, welches die durchziehenden Landsleute unter sich oft in den öffentlichen Lokalen des Auslandes führen und dadurch die Blicke der ganzen Umgebung auf sich lenken, ist freilich die rechte Art nicht, sich mit dem Deutschtum zu spreizen. — Wenn nicht manche Anzeichen trügen, hat stellenweise das deutsche Leben im Auslande während der letzten Jahre eher Rückschritte als Fortschritte gemacht: wenigstens gehen dort die Turn- und Gesangvereine, welche die nationale Gesinnung nicht wenig gepflegt, mehr und mehr ihrem Verfall entgegen. Man versuche doch nicht, diesen Niedergang damit zu beschönigen, daß das Hoffen und Streben jener Vereine: die Wiederaufrichtung eines geeinigten deutschen Reiches, ja in Erfüllung gegangen! Braucht denn wirklich nichts mehr zu geschehen, um das Errungene festzuhalten? Mit den Reden allein, die an nationalen Festtagen in den vier Wänden eines Saales auf die Einheit Deutschlands und seiner großen Männer gehalten werden, wird man doch nicht alles ersetzen wollen!

Die Hoffnung auf bessere Zeiten ruht auf dem gegenwärtig heranwachsenden Geschlecht. Es wäre ja traurig, wenn der laue Nationalstolz, wie manche meinen, in dem Charakter des Deutschen begründet sein sollte. Was ist denn der nicht national denkende Deutsche im Auslande überhaupt? Nichts weiter, als eben „nur der Kulturträger fremder, meist niedrigerer Rassen". Die Idee eines allgemeinen Weltbürgertums zu predigen, ist nun einmal zu bedenklich,

---

*) Weiteres hierüber lese man in Nr. 2 der Quellenschriften, sowie in der als Anhang beigegebenen Abhandlung über „Eigentümlichkeit und Schönheit der deutschen Sprache", vom Gymnasialdirektor Heß.

solange andere Völker von gleicher Machtstellung nicht dasselbe thun, vielmehr nur auf den günstigen Augenblick warten, um den Kosmopoliten unter ihre Botmäßigkeit zu bringen. Was also die Deutschen stark erhalten kann, ist ihr Nationalgefühl, ihr Patriotismus, ihre Vaterlandstreue. Hierzu muß in der Schule der Grund gelegt werden, aber nicht durch gelegentlich hingeworfene Anregungen, sondern durch eine energische und mehr allgemein hervortretende patriotische Erziehung. Das Absingen vaterländischer Gesänge und die Feier nationaler Gedenktage reichen für diesen Zweck nicht aus. Sie vermögen nur zu begeistern, wenn die Vaterlandsliebe bereits geweckt ist. Sie zu pflanzen, dazu sind der Schule namentlich zwei Mittel gegeben: die deutsche Geographie und die deutsche Geschichte, die Litteraturgeschichte mit inbegriffen, also diejenigen Fächer, durch welche der Schüler Land und Leute seiner Heimat kennen lernen soll. Doch es würde an dieser Stelle zu weit führen, hierauf näher eingehen zu wollen.*) Diese Sache betrifft zunächst nicht das Ausland, sondern das deutsche Inland, und da darf jeder Patriot sein Vertrauen getrost in die höchste Schulverwaltung setzen, daß sie mit ihrem klaren Blick alles zum Besten wenden werde. Ein angesehener deutscher Schulmann faßt die nationale Aufgabe der Schule dahin zusammen**): „Die neue Zeit erheischt, daß in den Schulen ein neues energisches patriotisches Interesse sich der deutschen Jugend und ihrer Entwickelung zuwende. Die deutsche Jugend muß bei dem Studium der vaterländischen Geschichte und der nationalen Litteratur zu einem neuen Nationalbewußtsein erweckt und mit Haß erfüllt werden gegen alles undeutsche Wesen: gegen frivolen Spott, gegen hohlen Schein und Schwindelhaftigkeit, gegen knechtische Kriecherei und Schleicherei. Sie muß die ihr eingeborenen Keime idealen deutschen Wesens erkennen und lieben lernen, muß sie mit Begeisterung in sich entfalten und mit Wahrhaftigkeit, tapferer Offenheit und freudigem Trotz geltend machen: die sonnenhelle Lauterkeit und Redseligkeit des Gemüts, die unverbrüchliche Gewissenhaftigkeit und ausdauernde Treue des Strebens, die ihrer selbst gewisse Freiheit und Ehrenhaftigkeit in Gesinnung, Wort und That. Mit solchen, im Anschauen und Bewundern all des Großen und Schönen, welches die vaterländische Geschichte und

*) Aufmerksam gemacht wird auf eine treffliche Abhandlung „Die Erziehung zum Patriotismus“ von Ernst Linde. (Abgedruckt in der „Deutschen Schulzeitung“, Nr. 25—28 des 18. Jahrg., Berlin, L. Oehmigkes Verlag.)

**) Dr. Herm. Geist, Direktor des Realgymnasiums zu Posen: „Handschriftliche Aussprüche zur Schulreform“ (Schorers Familienblatt, Heft 4, 3. Jahrg.).

Litteratur darbietet, herangereiften und gefestigten Eigenschaften echt deutschen Wesens wird die deutsche Jugend, wenn sie einst in den Dienst des Vaterlandes tritt, dasselbe groß und herrlich machen helfen."

Selbst der Patriotismus der Erwachsenen ist nichts anderes, als ein Rückstand des Patriotismus, der in der Jugend gepflanzt wurde. Was in der Jugend versäumt worden ist, läßt sich im Alter nicht nachholen. Erwachsene zu Patrioten machen zu wollen, wenn bei ihnen der Grund nicht in der Jugend gelegt wurde, wird selten glücken, höchstens könnten Versuche in dieser Richtung einen Fanatismus zu Wege bringen, der aber keineswegs mehr, wie es doch beim Patriotismus der Fall ist, einen Bestandteil der Sittlichkeit bildet.

Es wird nun zu prüfen sein, welchen Anteil die deutsche Schule des Auslandes an der Erhaltung und Kräftigung des Deutschtums in der Fremde haben kann, und diese Betrachtung führt uns auf

Kapitel I.

Die deutsch-nationale Aufgabe der Schule.

Das Heer der Auswanderer sucht vorzugsweise Gebiete auf, die einer höheren Kultur noch nicht erschlossen und daher wenig bevölkert sind. Selbst in den Wildnissen der Urwaldungen lassen sich deutsche Ansiedler nieder, und hier nicht selten in größeren Massen. Bald schaut das Auge die Spuren ihres rastlosen Fleißes: Wo noch vor kurzem die wilden Tiere des Dickichts hausten, da entstehen Hütten friedlicher Bewohner, und die bisherigen Einöden verwandeln sich in lohnende Ackerfelder und Gärten.

Die Abgeschiedenheit tritt den Ansiedlern auf allen Gebieten entgegen, auch auf dem der Kindererziehung. Das Bedürfnis eines geregelten Unterrichts macht sich unabweislich geltend, die deutschen Landsleute treten zusammen und bieten einander die Hand zur Errichtung einer Schule. Ein deutscher Lehrer ist bald gefunden, und wo die Mittel zur Besoldung desselben nicht zureichen, da stehen Vereine im Mutterlande helfend zur Seite. Die neue deutsche Schule bietet ein getreues Abbild der Schwesteranstalten daheim, und sie kann da eine gesegnete Wirksamkeit entfalten. Für die Gemeinde-Angehörigen bildet sie den Mittelpunkt gemeinsamer Bestrebungen, und in ihrer Chronik spiegelt sich oft auch zum großen Teil die Geschichte der Gemeinde wieder.

Noch heutigen Tages sehen wir im Ausland manche deutsche Schule in dieser Weise entstehen*), und für manche der Schwesteranstalten, die sich heute einer großen Blüte erfreut, dürfte ein ähnlicher Ursprung leicht nachgewiesen werden können. — Bei dem Vorsprunge, den das deutsche Schulwesen in seiner Entwickelung frühzeitig dem Auslande abgewonnen, mag auch die erkannte Unzulänglichkeit der Schulen manches Landes die dort in größerer Masse ansässigen deutschen Bewohner zur Gründung von deutschen Schulen bewogen haben.**)

Den von den Deutschen errichteten Schulen fiel von vornherein also nur die Aufgabe zu, teils überhaupt eine Jugenderziehung zu bieten, teils eine Bildung zu gewähren, die auf der Höhe der Zeit stände.

Die Stellung der deutschen Schule in der Abgeschlossenheit verändert sich aber, sobald die deutsche Sprachinsel sich auch mit Elementen nichtdeutscher Herkunft derart bevölkert, daß der deutsche Stamm in die Minderzahl gerät und neben der deutschen Schule auch noch andere Lehranstalten entstehen. Die alsdann drohende Entnationalisierung der deutschen Jugend nötigt nun der Schule auch noch den Kampf ums Deutschtum auf. In dem Maße, wie es den nichtdeutschen Schulen des Ortes gelungen, sich zu einer Höhe aufzuschwingen, wird der deutschen Schule auch die Aufrechterhaltung ihres nationalen Programms erschwert werden. Bei der gegenseitigen Konkurrenz kann die eine Mehrforderung gegenüber den fremden Schulanstalten für die deutsche Schule leicht eine Unterlegenheit in den Leistungen mit sich bringen und so den Fortbestand der Schule bedrohen.***) Die

---

*) Die neuesten Schulen sind die zu Kamerun und die zu Nueva Helvecia (Uruguay), beide im Februar von 1887 eröffnet.

**) Hierin haben wir auch wohl den Anlaß zu suchen zur Gründung der ersten deutschen Schulen des Auslandes überhaupt; diese sind die deutsche Schule zu Stockholm (gegründet ums Jahr 1569) und die St. Petri-Kirchschule zu Kopenhagen (gegründet 1575).

***) Mancher möchte vielleicht erstaunt die Frage aufwerfen, wie denn die deutsch-nationale Erziehung als eine Mehrforderung hingestellt werden könne, da es sich hierbei doch nicht um ein besonderes Unterrichtsfach, sondern nur um ein Erziehungsprinzip handle, welches ja im Stundenplan keine Berücksichtigung beanspruche. Das trifft wohl für die Schule des Inlandes zu, nicht aber für die im Auslande, welche zum Zweck der nationalen Erziehung erst die nationale Sprache pflanzen muß, so daß sich hierdurch thatsächlich ein neuer Unterrichtsgegenstand ergiebt. Der pflichttreue Lehrer blickt deshalb mit Neid auf die Landesschule, die der deutschen Schule ohne Anstrengung den Rang streitig machen kann, weil sie in ihrem Unterricht durch nichts aufgehalten wird. Mancher Uneingeweihte aber wird zu der Annahme verleitet, daß die fremden Schulen wirklich besser seien,

Gefährdung der Schule ist denkbar, sie könnte aber kaum in Frage kommen, wenn ihr, wie früher, das allseitige Interesse weiter gesichert wäre. Wo das Bedürfnis einer deutschen Schule als Lehranstalt überhaupt nicht auf den ersten Blick in die Augen springt, da wird es ihr heutzutage oft genug auch an einer hinreichenden Unterstützung mangeln, eben weil der nationale Zusammenhalt zu wenig stark entwickelt ist. Von den Schulen, die in neuerer Zeit vorzugsweise aus vaterländischen Bestrebungen hervorgegangen sind, scheinen manche denn auch um ihr Dasein ringen zu müssen.*)

Welches ist nun der deutsch-nationale Zweck der Schule? Derselbe läßt sich nicht ganz kurz in einen bestimmten Rahmen fassen; durch die Verschiedenheit der Verhältnisse des neuen Heimatlandes werden oft zu mannigfache Abweichungen bedingt. Für alle Schulen, die von besonderen Schulgemeinden unterhalten werden, dürfte jedoch eine gemeinsame Hauptaufgabe gelten, und wenn dieselbe auch noch so unbestimmt vorgezeichnet worden, nämlich die, dem Nachwuchs der Deutschen die Muttersprache der Eltern zu erhalten. „Die Aufgabe der deutschen Schule liegt offenbar in der Erziehung zur nationalen Bildung. Das vorzüglichste Mittel hierzu ist in der deutschen Sprache gegeben.“**)

Beim Eintritt in die Schule bringen die wenigsten Kinder die Kenntnis der deutschen Sprache mit, so daß die Schule diese erst pflanzen muß. Haben die Kinder aus dem Munde der eigenen Eltern nicht die deutsche, sondern eine andere Sprache erlernt, so kann ihnen auch eben die letztere nur als Muttersprache gelten. — Welche methodischen Schwierigkeiten sich beim Unterricht ergeben, wenn die deutsche Sprache dennoch zur Hauptsprache der Schule erhoben werden muß, ist weiterhin gezeigt; es tauchen jedoch nicht selten auch ethische Bedenken auf: „Für jeden Menschen von natürlicher Empfindung hat seine Muttersprache einen ungleich höheren Wert als jede andere. Diese Vorliebe kann zur Ungerechtigkeit gegen andere, gehaltvollere

---

als die deutsche. Da müssen wir doch das Zeugnis eines erfahrenen Schulmannes ins Feld führen; dasselbe lautet in der Bescheidenheit: „Wenn man die Bildungsverhältnisse und die Faktoren der Erziehung bei den verschiedenen Nationen unserer Zeit in Vergleichung zieht, muß man das deutsche Erziehungs- und Bildungswesen dem der am höchsten gebildeten Völker zur Seite stellen.“ (Vergl. Nr. 1 der Quellenschriften.)

*) U. a. ist die Schule zu Venedig wieder eingegangen, und die deutsche Schule zu Rom bringt es zu keiner weiteren Entwickelung.

**) Vergl. Nr. 5 der Quellenschriften.

und gebildetere Sprachen führen; diese Möglichkeit hebt aber die Berechtigung jener inneren Sympathie keineswegs auf. Das Verhältnis zur Muttersprache ist und bleibt ein Pietätsverhältnis."*) Es müßten indessen alle Bedenken schwinden, wenn die deutschen Eltern, sobald die Schule ihren Kindern die deutsche Sprache wiedergegeben, dieselbe nun auch zur Umgangssprache im Hause machten. Dies geschieht aber wohl nur in ganz vereinzelten Fällen. Ein solches Vorhaben läßt sich übrigens mit Erfolg auch nur dann durchführen, wenn Nachdruck und Ausdauer vorhanden sind, und schon um deswillen wird der Versuch hier und da zu spät kommen. Und doch ist es eine Notwendigkeit, wenn bei dem Schüler das Denken in Worten fortan für das ganze Leben sich in der deutschen Sprache vollziehen soll. Erst dann bildet sich auch der Geist nach der Sprache. Wer die Beherrschung der deutschen Sprache nur auf dem Wege des Unterrichts erworben hat, ohne daß dieselbe zugleich durch einen vieljährigen Gebrauch als ausschließliche Umgangssprache bei ihm in Fleisch und Blut übergegangen, ist deshalb noch kein Deutscher. Sofern die deutsche Schule sich darauf beschränkte, die Sprache nur an sich zu lehren, würde sie also der deutschen Sache keinen andern Dienst erweisen, als jede andere (nichtdeutsche) Schule, welche ihre Zöglinge zum Gebrauch der deutschen Sprache fähig macht. So liegt die Sache indessen nicht ganz. Vor den Schülern der deutschen Schule steht ein deutscher Lehrer. Daß seine Unterrichtsergebnisse andere sein werden oder sein können, als die des deutschredenden Ausländers, ist ganz unzweifelhaft. Selbst wenn die deutsche Schule nicht den Höhepunkt erreicht, daß sie ihre Zöglinge in die Schätze der deutschen Litteratur einzuführen und sie dafür zu begeistern vermag, ja wenn sie ihnen nicht einmal den sicheren Schlüssel zu diesem Schatzkästlein sollte auf den Weg mitgeben können, so wird doch bei der Behandlung des Lehrstoffs so viel deutscher Geist und Sinn mit eingedrungen sein, daß die Wirkung eine nachhaltige bleibe. — Doch forschen wir weiter nach der deutsch-nationalen Aufgabe der Schule. Ihr nationales Gepräge wird sie auch im übrigen nur mittelbar geltend machen können, indem sie „das Deutschtum pflegt in dem Sinne, daß, wie schon gesagt, vor allem die deutsche Sprache erhalten, außerdem aber auch deutscher Schul- und Erziehungsgeist und deutsche

---

*) Vergl. R. H. Hiecke, weiland Direktor und Professor am Gymnasium zu Greifswald: „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien." Leipzig, bei Julius Werner. 1872.

Sitte gepflegt, und endlich den deutschen Kindern Pietät gegen das Vaterland ihrer Eltern und Ahnen eingepflanzt wird, dagegen eine politisch-nationale Tendenz auf keine Weise verfolgt werden darf." *) — Nur in den Ländern, wo der deutschen Schule noch die besondere Mission als Bahnbrecherin einer höheren Kultur zufällt, braucht sie auch ihre nationale Wirksamkeit nicht zu ängstlich in beengende Formen zu zwängen; sonst aber wird die deutsche Schule des Auslandes sich im allgemeinen mit dem vorhin angeführten Programm zufrieden geben müssen, wenn sie das ihr freundlichst gewährte Gastrecht nicht verwirken will. Von ihren Schülern deutscher Herkunft gehört ja nur

---

*) a. Diese Erklärung gab die Kommission der deutschen Schule in Helsingfors zu Protokoll, weil wiederholt die Frage nach dem deutschen Charakter der dortigen Schule aufgetaucht war. (Aus dem Jahresbericht des deutschen Wohlthätigkeits-Vereins daselbst.)

b. Die „Deutsche allgemeine Schule" zu Antwerpen, welche allen Nationen und Konfessionen geöffnet ist, faßt ihre Aufgabe dahin zusammen: „Die Schule will den Kindern deutscher Abstammung ihre Muttersprache und das Bewußtsein der deutschen Herkunft, soweit es durch den Unterricht, besonders in Geographie, Geschichte und Litteraturgeschichte möglich ist, zu erhalten suchen." (Nach einer brieflichen Mitteilung des Direktors Müller.)

c. Beweggründe für die Errichtung der deutschen Schule zu Florenz waren (soweit sie in den Akten genannt sind): „Erhaltung der deutschen Sprache als Umgangssprache", als „Ausdruck des deutschen Charakters" und „Förderer deutscher Art", sowie die „Anerkennung des Vorzugs der deutschen Erziehung." (Vergl. Nr. 6 der Quellenschriften.)

d. Die Schule zu Puerto Montt in Chile stellt sich folgende Aufgabe: „Das Ziel der Anstalt ist, gute Bürger des neuen Vaterlandes zu erziehen, welche aber zugleich festhalten an Sprache, Glauben und Treue ihrer Voreltern und dadurch die alte Heimat ehren." (Vergl. Nr. 12 der Quellenschriften.)

e. Die deutsche Schule zu Paarl in Südafrika macht kaum noch auf den deutschen Namen Anspruch: „Da die Schule die doppelte Aufgabe hat, die deutschen Kinder der deutsch-lutherischen Kirche zu erhalten, wie auch sie zu befähigen, sich in einer englischen Ansiedelung ein gutes Fortkommen zu sichern, so wird der Unterricht in deutscher und in englischer Sprache gleichmäßig verteilt gegeben. Unglücklicherweise sind aber beide Sprachen den Kindern von Haus aus fremd und schwierig zu lernen." (Vergl. Nr. 12 der Quellenschriften.)

f. Viele Schulen haben, wie schon angedeutet, sich überhaupt nicht für ein besonderes nationales Programm ausgesprochen. Bei manchen deutet schon ihr Name darauf hin, daß von vornherein diese Seite mehr außer Betracht gelassen war: So giebt es eine „internationale Schule protestantischer Familien" in Mailand, eine „deutsch-englische Schule" zu London, ein „Istituto-Convitto Italo-Germanico" zu Livorno. — Wo deutsche Katholiken oder Juden im Auslande eigene Schulen unterhalten, ist der Gegensatz zwischen diesen und den Ortsschulen gewöhnlich nur ein konfessioneller.

ein verschwindend kleiner Teil dem Unterthanenverbande des Deutschen Reiches an; meistens sind die Angehörigen — oft selbst ohne zwingenden Grund! — in den politischen und nationalen Verband des anderen Volkes übergetreten, oder sie wurden hineingeboren. Obenein stellen auch noch andere Völker oft ein erhebliches Kontingent.

Alle diese nichtdeutschen Schüler legen dem Lehrer eine gewisse Zurückhaltung auf. Und wenn er vor dieser gemischten Schar auch wirklich sein echt deutsches Herz ausschütten möchte, so findet er doch nur bei einem Bruchteil einen aufnahmefähigen Boden. Fremd sind ihnen die durch die Großthaten der deutschen Nation geweihten Orte und Zeiten, und unbekannt die erhabenen Gestalten, zu denen Deutschland mit Dank und Stolz emporblickt. Nur Vereinzelte haben das Vaterland ihrer deutschen Ahnen mit eigenen Augen geschaut; den meisten drängt sich eine Dankespflicht gegen das unbekannte Land — und wäre es selbst das ihrer Eltern! — nicht auf, und sie bringen ihm dieselbe Liebe nicht entgegen, wie dem heimatlichen Boden, wo ihre Wiege gestanden und wo sie eine andere Sprache als die deutsche empfingen. Die Geschichte der Großthaten des Volkes in jenem unbekannten Lande erweckt in ihnen kaum ein anderes Interesse, als die Heldensagen des klassischen Altertums. Verschwindend klein ist also die Zahl derer, die der begeisterte Lehrer um das deutsche Banner zu scharen vermöchte, und wenn er so die Reihen seiner Pfleglinge am nationalen Scheidewege sich lichten sieht, muß er zu seinem tiefsten Schmerze erkennen, daß sein Arbeitsfeld hier ein anderes ist, als daheim. Er selbst fühlt es, daß man ihn eines Übergriffs bezichtigen müßte, wenn er, seinem vaterländischen Drange nachgebend, die nationale Idee hier unmittelbar pflanzen wollte. Mit schwerem Herzen verzichtet er auf die Feier der vaterländischen Gedenktage*), dieser Stunden der Erhebung und der Neubelebung echtdeutscher Gesinnung. Wo sie aber auch durch Rede und Gesang festlich begangen werden, können sie doch nicht, ja nicht einmal annähernd die Bedeutung erlangen, wie im deutschen Heimatlande. Die Feier setzt bei den Schülern eine Kenntnis und Anregung voraus, welche nur in einem patriotisch bildenden Unterricht dargeboten werden können.

*) Eine Kaisersgeburtstagsfeier scheint nur ganz vereinzelt abgehalten zu werden, so in Galatz (Rumänien) und in Bukarest, wo jedoch auch der Geburtstag des Landesfürsten festlich begangen wird. — In Konstantinopel beteiligt sich der Schulchor an dem „Salvum fac regem“, das beim Festgottesdienst in der Botschaftskirche zur Aufführung kommt.

Was bleibt da aber der Schule neben der deutschen Sprache noch übrig, um in deutsch=nationaler Richtung wirken zu können? Vorzugsweise dasselbe Mittel, dessen die Schule sich im deutschen Mutterlande bedient, wenn auch in mehr beschränkter Ausdehnung, nämlich die deutsche Landeskunde: Geographie und Geschichte. (Vergl. Kapitel V.) Um dieser ihrer Bedeutung willen können diese beiden Unterrichtsfächer auch nur in die Hand eines deutschen Lehrers gelegt werden, und dazu eines nationalgesinnten. — Beide sollen die Bekanntschaft mit Land und Leuten der deutschen Heimat vermitteln. Hier wird es in etwas anderer Form zu geschehen haben, als im Heimatlande selbst. Vor allem muß da der Lehrer seine deutsche Heimat kennen, und womöglich aus eigener Anschauung, aber nicht bloß die heimatliche Provinz, sondern im günstigeren Falle auch alle charakteristischen Gebiete des Vaterlandes; denn er soll hier vorzugsweise Charakterbilder vorführen. Um wievielmehr der Lehrer seinen Unterricht beleben kann, wenn er sein Wissen nicht aus Büchern zu schöpfen braucht, hat jeder an sich genugsam erfahren. Eine rege Phantasie und eine gewisse Redegabe wird jedoch manche durch den Augenschein erworbene Kenntnis zu ersetzen im Stande sein. Wieviel ja selbst die lebhafte Schilderung eines Buches auszurichten vermag, dafür liefern die von Zeit zu Zeit sich wiederholenden Abenteuer jugendlicher Auswanderer einen schlagenden Beweis. Will der Lehrer bei seinen Schülern die Liebe zur deutschen Heimat anfachen, so muß er seinen Unterricht anziehend gestalten und selbst die Aneignung der unentbehrlichsten Namen und Zahlen nach Möglichkeit zu erleichtern suchen. Auch hüte er sich, ein anderes Land auf Kosten des deutschen in ein vorteilhaftes Licht zu stellen; kann das deutsche Land mit dem Heimatlande der Schüler in manchen Punkten den Vergleich nicht aushalten, so möge bei dieser Gelegenheit die Nebeneinanderstellung lieber unterbleiben. In jedem Falle lasse aber der Lehrer die Schüler erkennen, wie unendlich sehr ihm gerade die Eigenartigkeit seines Vaterlandes ans Herz gewachsen ist.

Bedenklich für alle Fälle ist auch die Vergleichung der Nationen, wozu der Geschichtsunterricht Anlaß geben kann. Die stolze Hervorhebung der deutschen Nation würde bei den wenigen rein deutschen Schülern nur einen Nationaldünkel großziehen, während sie bei den anderen nicht bloß Neid, sondern wohl auch einen tiefen Haß wachzurufen geeignet wäre. Aber noch viel bedenklicher wäre es, die Schwächen der Deutschen hier vor der Jugend eines anderen Volkes aufdecken zu wollen. Im Mutterlande selbst wird dies ja nicht

unterbleiben dürfen; bei der richtigen Handhabung des geschichtlichen Unterrichts lernt dort aber der Schüler sich als Glied der Nation fühlen und die bloßgelegten Schwächen als die seinen mit erkennen. Das Nationalgefühl, das Gefühl der Zusammengehörigkeit, erleidet da unter der Leitung des geschickten Lehrers keinen Abbruch. Anders jedoch im Auslande. Wo die Vorzüge und die Großthaten der Deutschen vorgeführt werden, braucht es nicht mit Überhebung zu geschehen, wohl aber kann der Lehrer die Thatsachen an sich so wirken lassen, daß alle Schüler, deutsche und nichtdeutsche, den Eindruck mitnehmen: die deutsche Nation ist doch groß und achtungswert. Besonders wird die Wirkung nicht ausbleiben, wenn der Lehrer das Zeugnis anderer Nationen, vielleicht sogar das des neuen Heimatlandes, heranziehen kann. Namentlich in dem letzteren Falle ist die Gelegenheit günstig, den vorhandenen Stoff nach Gebühr ausbeuten zu dürfen. Nicht selten läßt sich mit großem Erfolg auch eine schöne Dichtung mit verflechten.

Die rechte Behandlung des geographischen und des geschichtlichen Stoffes ist somit, im Sinne der deutschen Schule des Auslandes, schwieriger, als die der meisten übrigen Lehrgegenstände, weil sie beim Lehrer nicht nur bedeutendes Lehrgeschick, sondern auch viel Taktgefühl voraussetzt. Besitzt er beides und ist er noch Patriot obendrein, so wird er auch diesen Unterrichtsgegenständen so viel Leben und Wärme einzuhauchen vermögen, daß die Augen der Kinder aufleuchten; im großen und ganzen muß er sich damit vertraut machen, seine Erwartungen stets etwas herunterzuspannen.

Liegt auch die Schuld aller der dargelegten Schwierigkeiten zum großen Teil in dem lauen Deutschtum der Landsleute im Auslande begründet, so bedürfen diese doch „allen Ernstes zuweilen der freundlichen Ermunterung vom Mutterlande her und des Bewußtseins, daß man sich dort für sie interessiert, wenn sie nicht den gerade im Hinblick auf die Kindererziehung vorhandenen Schwierigkeiten und der Macht der Verhältnisse im Auslande erliegen sollen". Eine Wendung zum Besseren ist in erster Reihe nur von einer Erstarkung des Nationalgefühls im Mutterlande zu erhoffen; denn dort wächst die Jugend heran, welche dereinst den Kern des Deutschtums im Auslande bilden soll. Solange es hierin nicht anders geworden, muß die deutsche Schule des Auslandes mit den bestehenden Verhältnissen rechnen und ihrer nationalen Aufgabe gerecht zu werden suchen vorzugsweise durch die Erhaltung der deutschen Sprache im Auslande.

Kapitel II.

Allgemeine Grundsätze für den Unterricht in den Fremdsprachen

in ihrer besonderen Anwendung auf den deutschen Unterricht an den deutschen Schulen des Auslandes.

Die deutsche Sprache nimmt in der deutschen Schule des Auslandes eine eigenartige Stellung ein. Der Charakter der Schule fordert, daß ihr der Platz eingeräumt werde, welcher der Muttersprache gebührt. Sie ist es, an der hauptsächlich die geistigen Fähigkeiten des Schülers gestärkt und erprobt werden sollen. Die Schüler bringen indessen nur selten so viel Verständnis der deutschen Sprache zur Schule mit, daß der deutsche Lehrer zur Mitteilung von sachlichen Kenntnissen sich von vornherein seiner Muttersprache bedienen kann. Sein ganzes Streben muß zu allernächst also auf Pflanzung der deutschen Sprache gerichtet sein. Je schneller und sicherer diese Aufgabe gelöst ist, desto leichter wird die Schule ihren übrigen Anforderungen zu entsprechen vermögen.

Für die Schüler ist die deutsche Sprache also als Fremdsprache zu betrachten, und ihre Aneignung hat sich füglich in derselben Weise zu vollziehen, wie fremdsprachliche Kenntnisse in der Schule überhaupt vermittelt werden. Soll das Ziel aber in kürzester Frist erreicht sein, so muß auch der geradeste Weg eingeschlagen werden. Diesen kann der Lehrer nur finden, wenn er die verschiedentlich abweichenden Grundsätze für den Sprachunterricht näher prüft.

Bei dem Suchen nach der rechten Unterrichtsmethode machen sich bekanntlich zwei Hauptrichtungen geltend. Die einen bauen den fremdsprachlichen Unterricht auf die Kenntnis der Muttersprache, indem sie die unbekannte Sprache durch Vermittelung der bekannten lehren; während die anderen neben dem Sprachgebäude der Muttersprache ein zweites, möglichst selbständiges errichtet haben wollen.

Die Vertreter der ersteren, d. h. der grammatischen oder systematischen Richtung, lehnen sich an das bekannte Verfahren an, welches beim Unterricht in den toten Sprachen gebräuchlich ist. Sie gehen vom Worte aus und leiten auf Grund gegebener Regeln zum Satz über (synthetische Methode); oder die Übungsbeispiele (wohl auch zusammenhängende Stücke) sind vorangestellt, und aus ihnen werden die Sprachgesetze hergeleitet (analytisch-synthetische Methode). Die

angewandten Übungen bestehen im ersteren Falle vorzugsweise aus möglichst wortgetreuen Übertragungen von einer Sprache in die andere, während im letzteren Falle die freie Wiedergabe in der Fremdsprache vorherrscht.

Die zweite, die realistische oder elementare Richtung, geht von der Sache selbst aus und bringt den Unterrichtsstoff unbekümmert um jegliches Regelwerk (wenigstens zu Anfang) so vor die Schüler, wie er dem Anschauungskreise derselben am nächsten liegt. Hier wird die Übung im Sprechen mit der ersten Stunde angebahnt, während dort jene Fertigkeit — wenn überhaupt — oft erst den Abschluß des Lehrganges bildet.

Wägen wir nun die Vorzüge beider Richtungen ab, so ergiebt sich, daß die auf dem System beruhende Methode den Vorzug der größeren „Übersichtlichkeit und Klarheit“ hat, wohingegen für die andere „die Naturgemäßheit und der schnellere Erfolg“ spricht. Die beiden letzteren Vorteile wiegen für die deutsche Schule des Auslandes sehr schwer. Hat sie sich für eine der beiden Richtungen zu entscheiden, so ist ihr nur eine Wahl gelassen: die elementare Methode. Wenigstens kann beim Anfangsunterricht, der ja möglichst früh zu beginnen hat, keine andere als diese gedacht werden. Dieser Umstand schließt indes für die höhere Unterrichtsstufe den Übergang zu einem mehr wissenschaftlichen Verfahren nicht aus.

Einen solchen Lehrgang finden wir von einem deutschen Schulmanne im Auslande*) in folgende Thesen eines Konferenz-Vortrages zusammengefaßt:

1) „Das Ziel des modernen Sprachunterrichts ist nicht bloß formale Bildung, sondern ein praktisches, nämlich mündliche und schriftliche Beherrschung der Fremdsprache.

2) Die mangelhaften Resultate des fremdsprachlichen Unterrichts sind dem Umstande zuzuschreiben, daß man vom Schüler verlangt, er solle vermittelst ihm gegebener Regeln und Vokabeln die fremde Sprache selber aufbauen.

---

*) R. Boyle an der deutschen St. Annenschule zu Petersburg. In dem Jahresbericht von 1887 von dem Direktor Joseph König werden die hier aufgeführten Grundsätze als solche bezeichnet, „die in jüngster Zeit von vielen erfahrenen Pädagogen verteidigt werden und sich bald allgemeine Geltung verschaffen dürften. Da die Lehrziele verschieden sind beim klassischen und beim modernen Sprachunterricht, so wird man sich entschließen müssen, in beiden Disziplinen verschiedene Wege einzuschlagen.“

3) Bessere Resultate sind zu erwarten, wenn der Schüler die Fremdsprache zuerst praktisch erlernt, ehe er an die Theorie derselben, die Grammatik, herantritt. (In dieser Allgemeinheit erfuhr die These lebhaften Widerspruch.)

4) Der Unterricht soll vom Satze und nicht vom einzelnen Worte beginnen.

5) Der Lehrstoff soll dem Anschauungskreise des Kindes entnommen werden und eine stufenweise Aneignung der Aussprache, der Formenlehre und des Wichtigsten aus der Syntax ermöglichen.

6) Sobald der Schüler lesen kann, tritt er an die Lektüre zusammenhängender Stücke.

7) Die Lektüre bildet den Mittelpunkt des Unterrichts.

8) Die systematische Grammatik ist erst in den oberen Klassen zu betreiben.

9) Übersetzungen in die Fremdsprache sind abzuschaffen.

10) Übersetzungen in die Muttersprache sind möglichst zu beschränken, weil Übersetzungen jeglicher Art die Bildung eines Sprachgefühls beeinträchtigen." (Auch die beiden letzten Thesen wurden angefochten.*)

Vorstehende Leitsätze bezeichnen in großen Umrissen das Lehrverfahren, wie es für den deutschen Sprachunterricht an der deutschen Schule des Auslandes sich bewähren dürfte. Weil aber hier an den Unterricht im Deutschen höhere Anforderungen gestellt werden müssen, als an den in jeder Fremdsprache, so werden sich daraus auch von selbst gewisse Abweichungen ergeben. Die deutsche Sprache dient hier, wie sonst die Muttersprache, als Maßstab für die Leistungen der

*) Forderungen, wie sie in den obigen Thesen ausgesprochen sind, werden wohl vorzugsweise von solchen Schulmännern geltend gemacht, die selbst Lehrer des Französischen oder des Englischen sind. Für diese beiden Sprachen dürften sie auch berechtigt sein, ob aber zugleich für die formenreichere und somit schwierigere deutsche Sprache, das muß — wenigstens im Hinblick auf die nichtdeutschen Schulen — dahingestellt bleiben. Die deutsche Schule des Auslandes nimmt in dieser Beziehung jedoch eine Ausnahmestellung ein, und wenn sie auf dem bezeichneten Wege zum Ziele gelangt, so verdankt sie es nur dem Umstande, daß die (deutsche) Unterrichtssprache für den deutschen Sprachunterricht eine fortlaufende Stütze bezw. Ergänzung abgiebt. Aber selbst unter diesen, für den deutschen Unterricht so günstigen Verhältnissen, behalten die Schüler immer noch beträchtliche Lücken, sobald nicht das Elternhaus oder ein guter Prozentsatz deutschsprechender Schüler die Früchte der Schularbeit festhalten hilft.

Schule. Wiewohl man einem Kinde neben seiner Muttersprache nicht eine zweite Sprache geben kann, in welcher es dieselbe Durchbildung erlangte, wie in jener, so ist doch immerhin eine große Vervollkommnung auch in einer Fremdsprache erreichbar.*) Nahezu an die Beherrschung der Muttersprache grenzende Leistungen in der Fremdsprache dürften sich eben nur auf demselben Wege erzielen lassen, auf den uns der Gang der Natur in der Erlernung der Muttersprache hinweist. Schon Pestalozzi sagt: „Der naturgemäße Gang der Erlernung jeder fremden Sprache muß mit dem Gang der Natur in der Erlernung der Muttersprache in vollkommener Übereinstimmung stehen."**)

Beobachten wir nun die Mutter als Sprachlehrerin! Vom ersten Tage des Neugeborenen redet sie in ihrer Sprache zu ihm. Der Säugling versteht sie nicht, ja er hört es anfangs kaum, — die Mutter weiß dies alles sehr wohl, aber einem inneren Drange folgend, setzt sie ihre Mitteilungen unablässig fort, bis sich eines Tages den Lippen des Lieblings das erste Wort entwindet. Dieser Erfolg spornt nur zu um so größerem Eifer an. Ein Wort nach dem andern muß der kleine Anfänger nachlallen, wenngleich es anfangs nur wie ein Echo klingt. Bald wird nun der geringe Wortvorrat zu Sätzen verbunden, nach und nach kommen diese im Zwiegespräch zur Anwendung, und die Sprachentwickelung des Kindes schreitet von diesem Zeitpunkt ab zusehends vorwärts.

Die Erfolge der sprachlehrenden Mutter sind doch zu offenbar, als daß das eben dargelegte Verfahren dem Sprachlehrer in der Schule nicht als Fingerzeig dienen könnte! Da die Schüler indessen bereits eine Sprache zur Schule mitbringen — wenn es auch nicht die deutsche ist —, so wird mit diesem Faktor zu rechnen sein. Es wäre verfehlt und zeitraubend, wollte der Lehrer schon in der ersten

*) Zu ganz gleichen Leistungen in zwei Sprachen dürften nur besondere Talente sich emporzuschwingen vermögen. Jakob Grimm sagt denn auch: „Wirklich müßte jeder, der zwei Sprachen wissen will, doppelte Leiber und Seelen haben." — Der gelehrte Philologe Fr. Aug. Wolf äußert sich in fast gleichem Sinne: „Es gehört eine große Gewandtheit dazu, der Natur entgegen, die eigentlich jeden nur an eine Sprache, wie an ein Vaterland gewiesen hat, sich zweier Sprachen bis zum Schreiben und Reden zu bemächtigen; und nur diejenigen können hier den Mund zum Fordern weit aufthun, die keine solcher Forderungen selbst zu erfüllen vermögen." — Ausführlich und sehr zutreffend, und zwar in derselben Richtung gehend, spricht sich der Gymnasialdirektor R. H. Hiecke auf Seite 2 und 3 seines gediegenen Buches „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien" aus.

**) Vergl. Dr. Aug. Vogel: Systematische Darstellung der Pädagogik J. H. Pestalozzis, bei Carl Meyer (Gustav Prior) in Hannover.

deutschen Sprachstunde sich der deutschen Unterrichtssprache ausschließlich bedienen, wo er doch durch Vermittelung der den Kindern bekannten Sprache unzweifelhaft den ersten Grund viel bequemer legen kann. Aber der Lehrer darf auch nicht in den Fehler verfallen, die eben erwähnte Brücke zu lange benutzen zu wollen. Die Versuchung liegt ja allerdings nahe genug. Solange diese zweisprachige Lehrform vorwaltet, gehen die Schüler gewissermaßen auf Krücken; darum gilt es, sie möglichst bald auf ihre eigenen Füße zu stellen. Der Lehrer spreche in den deutschen Sprachstunden zu den Schülern immer und immer wieder deutsch, auch wenn er dabei die Beobachtung zu machen glaubt, daß er nicht völlig verstanden werde.*) Bedarf ein Wort der Erklärung, so lasse er es nicht mehr durch Übersetzung zum Verständnis bringen, sondern thunlichst durch Herbeiziehung des im Deutschen bereits Angeeigneten. Je früher der Lehrer zu dieser Stufe vorschreitet, desto sicherer ist ihm der Erfolg.

Gehen wir nun zu der Frage nach dem Inhalt der ersten Sprechübungen über. Wie in den vorhin angeführten Thesen gefordert wird, soll der Stoff dem Anschauungskreise der Kinder entnommen sein. Mit dieser Forderung kann sich die deutsche Schule des Auslandes nur einverstanden erklären. Wenn die Anschaulichkeit schon beim Unterricht an und für sich belebend und vertiefend wirkt, so kommt ihr rechter Wert doch erst beim fremdsprachlichen Unterricht zu voller Geltung. Die „Übungen im mündlichen Ausdruck“ finden keinen besseren Ausgangspunkt, als eben die Anschauung.

„Bei der Erlernung der Muttersprache hat sich fortwährend die Verbindung der sinnlichen Wahrnehmung mit dem Worte, welches dieselbe bezeichnet, im Geiste vollzogen und dem Gedächtnisse eingeprägt, so daß jedesmal das gehörte Wort die Vorstellung der Sache reproduziert, das gesprochene Wort dagegen als das Ergebnis der umgekehrten Reproduktion angesehen werden kann. Beim Hören geht's also vom Worte zur Vorstellung, beim Sprechen von der Vorstellung zum Worte. Je inniger diese Verbindung, je schneller die mannichfaltigen Reproduktionen sich vollziehen, desto sicherer und geläufiger ist das Verständnis und der Ausdruck in der Muttersprache. Es wird daher, um Sicherheit und Geläufigkeit auch im Gebrauche einer fremden Sprache zu erzielen, darauf auszugehen sein, daß

*) Freilich ist zwischen dem ersten deutschen Sprachunterricht und einem anderen Lehrfach, das nur in deutscher Sprache zur Behandlung kommt, durchaus zu unterscheiden. Vergl. in Kapitel V. die Note bezüglich der Schule zu Karagatsch.

Wort und Sache einander möglichst nahe gebracht und eng verbunden werden, damit die auf Grund einer Anschauung der Sache gewonnene Vorstellung sich sofort mit dem Worte und dieses wieder unmittelbar mit der Vorstellung, d. i. der geistigen Anschauung der Sache, verknüpfe. Alles was zwischen diese Verbindung tritt, ist demnach schädlich, weil es sie lockert oder wenigstens von einer unmittelbaren zu einer mittelbaren macht. Das geschieht aber sofort, wenn in dem Sprachunterrichte die Anschauung fehlt. Sagt man dem französischen Kinde: „le cheval" heißt auf deutsch: „das Pferd", so ist es im günstigeren Falle — denn von dem auch häufigen gedankenlosen Verbinden der bloßen Wörter können wir absehen — erst genötigt, mit dem bekannten Ausdruck seiner Muttersprache die richtige Vorstellung zu verbinden und diese dann in einem Gedankensprunge rückwärts über „le cheval" auf das deutsche Wort „Pferd" zu übertragen. Und umgekehrt: hört es später das Wort „Pferd", so verbindet es damit nicht gleich die richtige Vorstellung, sondern zunächst das mit dem fremden zugleich geübte Wort seiner Muttersprache und durch dieses erst jene. Das ist aber eine geistige Gymnastik, die von jedem vorurteilslosen Lehrer als unnatürlich und übertrieben erkannt und darum am allerwenigsten den Kleinen in der Volksschule zugemutet werden sollte. Das einfachste und natürlichste Verfahren ist dieses: Erst die Sache oder ihr Bild, also Anschauung, und dann sofort die fremde Bezeichnung. So sieht und hört das Kind zugleich, und beide Wahrnehmungen werden so innig miteinander verbunden, daß auch beide beim Hören oder Sprechen immer gleichzeitig reproduziert werden müssen. Daher ist besonders im Anfange des Sprachunterrichts in utraquistischen Schulen — soweit irgend möglich — kein deutsches Wort ohne Hinweis auf die Sache selbst bezw. ihr Bild oder wenigstens ohne äußeres Zeichen zu geben. Welche hohe Bedeutung man diesem Grundsatze beigemessen, geht aus den preußischen Regierungsverfügungen hervor, da in den meisten sogar besonderer Anschauungsunterricht zur planmäßigen Einführung in die deutsche Sprache verlangt wird." *)

---

*) Vergl. Nr. 8 der Quellenschriften. Vorstehende Ausführungen sind für utraquistische Schulen in Preußen berechnet. Daß sie auf dem Boden der Praxis wurzeln, leuchtet auf den ersten Blick ein. Den Schulmännern jener zweisprachigen Bezirke kommt besonders die Gelegenheit zum Austausch ihrer Erfahrungen zu statten, so daß die hier ausgesprochenen Grundsätze auch seitens der deutschen Schulen des Auslandes ganz besondere Beachtung verdienen. Sind doch die anfänglichen Schwierigkeiten, sowie die gesteckten Ziele im großen und ganzen hüben wie drüben dieselben.

Ist durch diese Darlegungen indirekt die Unzweckmäßigkeit — wenigstens für die deutschen Schulen des Auslandes — derjenigen Methode erwiesen, welche eine Fremdsprache durch Vermittelung der Muttersprache gelehrt wissen will, so wird damit auch zugleich die Stellung zu den viel angefeindeten Übersetzungsübungen gegeben sein. Über den Wert der Übersetzungen gehen die Ansichten, begreiflicherweise besonders zwischen den Altphilologen und Neuphilologen, sehr auseinander. Fast auf jeder deutschen Philologen-Versammlung kommt es bezüglich dieses Punktes zu heißen Auseinandersetzungen, ohne daß bis jetzt die geringste Aussicht auf eine Einigung vorhanden wäre. Die Vertreter der klassischen Sprachen wollen die Übersetzungen nicht missen, während unter den Lehrern der modernen Sprachen mancher sie lieber heute als morgen über Bord werfen möchte.

Gegen das Übersetzen aus der einen Sprache in die andere werden ungefähr folgende Einwände geltend gemacht: Wenn man überhaupt übersetzen lasse, dürfe man sich mit einer ungefähren Wiedergabe nicht begnügen; die wörtliche Übertragung aber verhindere die Ausbildung eines Sprachgefühls. Der Schüler sehe nicht Sätze, sondern nur Worte; über der Forderung, für jedes Wort seiner Muttersprache auch den entsprechenden Ausdruck der Fremdsprache zu finden, widme er dem Inhalte und der Form nur geringe Aufmerksamkeit. So verfehle, wenigstens auf der Unterstufe, der Sprachunterricht den formal-bildenden Zweck. — Aus der allerjüngsten Zeit liegen über den Standpunkt der Reformer folgende Aussprüche vor: „Dem Sprachunterricht ohne Übersetzen aus der Muttersprache gehöre die Zukunft. Ebensowie es schwierig sein würde, aus einem gotischen einen Renaissance-Bau herzustellen, ebenso schwierig sei der Übergang aus der eigenen in die fremde Sprache. Beim Übersetzen fehle den Schülern die Freude an der Arbeit, es sei auch psychologisch nicht zu rechtfertigen, da sie sich dabei in eine ganz fremde Denkweise hineinleben müßten. Man solle die fremde Sprache aus der Sprache selbst lernen und das Übersetzen am besten ganz abschaffen. Um indessen einen Mittelweg vorzuschlagen, wurde auf dem zweiten allgemeinen deutschen Neuphilologentage beantragt*):

a. Beim Sprachunterricht ist das Übersetzen in die fremde Sprache erheblich einzuschränken. Es empfiehlt sich, dasselbe allmählich auf die oberen Klassen zu beschränken;

*) Antragsteller Realgymnasiallehrer Dr. Kühn, Wiesbaden; auf dem zweiten allgemeinen deutschen Neuphilologentage zu Frankfurt a. M. (Vergl. Nr. 11 der Quellenschriften.)

b. Das Übersetzen deutscher Litteraturwerke ist an der Schule unzulässig."

Hierauf wird von der entgegengesetzten Seite etwa folgendes erwidert: Der Zweck der Spracherlernung sei allgemeine Geistesbildung, und diese werde gerade durch die Übersetzungen gefördert. Nicht in der erzielten Sprachfertigkeit liege der Wert des fremdsprachlichen Unterrichts, sondern darin, daß er die Geisteswerke anderer Nationen erschließe. Praktisch werde das Übersetzen im späteren Leben auch viel häufiger notwendig, als das freie Sprechen. Das Übersetzen sei nun einmal eine zu erlernende Kunst, die zu irgend einer Zeit geübt werden müsse. Dem Vorwurf, daß durch die Übersetzungen die Muttersprache gefährdet werde, wird gerade das Umgekehrte entgegengehalten: Die Schüler lernten auf der Unterstufe durch die Übersetzungen ihre Muttersprache mit. Wo diese Übungen zur Langweiligkeit führten, läge die Schuld an dem Mangel geeigneter Schulbücher. Schließlich diene die Übersetzung dem Lehrer als Mittel, das Verständnis zu kontrollieren.

Ist es nicht wunderlich, daß die Ansichten sich noch so diametral gegenüberstehen können! So neu sind doch die Reformbestrebungen nicht mehr, daß die Meinungen nur deshalb noch nicht zur Klärung gekommen wären. Die anzubahnende Einigung setzt augenscheinlich die Erfüllung einer Vorbedingung voraus: Kann der fremdsprachliche Unterricht bei entschiedener Hervorkehrung der praktischen Richtung zugleich auch dem formal-bildenden Zwecke gerecht werden, so ist darin das Mittel zum Ausgleich geboten. Und wer möchte dem Sprachunterricht die Möglichkeit der gleichzeitigen Befriedigung beider Forderungen wohl so ohne weiteres absprechen können! Dann kommt man aber auch leichter über den großen Stein des Anstoßes, die Übersetzungsübungen, hinweg. Sie ganz zu beseitigen, dürfte schwerlich gelingen. Da für die toten Sprachen die Erzielung eines freien Gebrauchs derselben heutigen Tages im allgemeinen ohne besondere Bedeutung für die Praxis ist, so wird man den Zweck dieses Sprachunterrichts in erster Reihe stets durch Übersetzungsübungen zu erreichen suchen müssen. Aber auch für die lebenden Sprachen behalten sie eine gewisse Berechtigung. Mögen sie dort aber nicht früher auftreten, als bis der Schüler seine Muttersprache bis zu einer gewissen Sicherheit beherrscht! Auch darf dann der Übersetzungsstoff nicht aus solchen Sätzen bestehen, wie die Übungsbücher für die klassischen Sprachen sie bringen. Nicht der Geschichte, am allerwenigsten noch der des Altertums, will der Übungsstoff entnommen sein, sondern dem Leben. „Aus dem Leben fürs

Leben" soll die Losung sein. Der Stoff läßt sich auch in dieser Auswahl ganz zweifellos so zusammentragen, daß er sich an den grammatischen Unterricht anlehnt.

Die deutsche Schule des Auslandes muß sich im Hinblick auf die Übersetzungen indes mehr auf die Seite derer stellen, die auf möglichste Beschränkung derselben drängen. Daß einzelne technische Ausdrücke oder Redewendungen von vornherein in zwei Sprachen auftreten, kann doch nicht zu den Übersetzungen im eigentlichen Sinne gezählt werden. Kommen sonst auf der Unterstufe (mündliche) Übersetzungen vor, so nimmt der Lehrer nur seine Zuflucht dazu, um zu ermitteln, ob sein deutsch gesprochenes Wort auch von den Schwächsten der Klasse verstanden worden ist. Daß es sich hierbei nicht um eine wörtliche Übertragung seitens der Schüler, sondern nur um eine Inhaltsangabe handelt, bedarf wohl kaum der Erwähnung. Somit vollzieht sich hier auch die Übersetzung immer nur aus der fremden (deutschen) Sprache in die eigene des Kindes. Schon auf der Mittelstufe Übersetzungen ins Deutsche zu betreiben, um dadurch die Fortschritte in der Sprache zu fördern, solche Versuche haben sich als durchaus nachteilig erwiesen; wenigstens bei solchen Schülern, die noch keine genügende Einsicht in ihre eigene Muttersprache hatten. Was sie auch übersetzten, die Fremdsprache erschien immer in einer förmlichen Zwangsjacke. Und wie soll da umgekehrt gar die Übersetzungsübung der Muttersprache zu statten kommen! Aus dem fremden Idiom können sie doch die Formen derselben nicht herleiten. Wo man indessen auf dieses Unterrichtsmittel schon auf der Mittelstufe nicht ganz glaubt verzichten zu dürfen, kann doch nur die freie Wiedergabe in Betracht kommen. Diese ist ungleich leichter, da dem Schüler Spielraum genug gegeben ist, in den ihm bereits zu Gebote stehenden Wortvorrat hineingreifen und die bekannten Redewendungen verwerten zu können. Um deswillen wirkt die freie Reproduktion sogar anregend. Über die Richtigkeit des Ausdrucks kann hier nur das Ohr entscheiden, denn an einem andern besseren Stützpunkte fehlt es dem Schüler noch. Auf der Oberstufe hingegen, wo die Schüler in der Satzlehre einigermaßen bewandert sind und auch das Sprachgefühl sich schon mehr entwickelt zeigt, sind Übersetzungen nicht bloß ergiebig, sondern auch den Schülern willkommen. Namentlich eignen sich diese Übungen zu schriftlicher Beschäftigung. Eine sich dem Wortlaute des Sprachstückes möglichst getreu anschließende Übertragung in die andere Sprache, ohne daß derselben dabei Gewalt angethan wird, dürfte eine der besten Stilübungen, sowohl für die Muttersprache, wie für die Fremd-

sprache sein. Gewandtheit nach dieser Seite hin wird im späteren Leben von großem Nutzen sein können.

Es bleibt nun noch die Frage zu beantworten, in welchem Lebensalter, bezw. Schuljahre der fremdsprachliche Unterricht für den einzelnen Schüler zu beginnen habe. An öffentlichen Schulanstalten, mit normalen Verhältnissen, bestehen darüber besondere Bestimmungen. Die erste Fremdsprache findet der Schüler auf seinem Lektionsplane erst dann, wenn er ein bestimmtes Maß von Kenntnissen — namentlich in der Muttersprache — nachweisen kann und (gewöhnlich) ein bestimmtes Minimalalter erreicht hat.

Hier haben wir ja also ganz bestimmt ausgesprochene Grundsätze, die sich auf Erfahrung stützen. Was bedarf es da eigentlich noch weiterer Erörterungen? So einfach läßt sich diese Frage jedoch nicht abfertigen. Man darf nicht vergessen, daß jene Bestimmung die Aneignung der Fremdsprache auf dem Wege der grammatischen Methode im Auge hat, die beim Schüler eine gewisse geistige Reife voraussetzen muß. Die deutsche Schule des Auslandes bedient sich aber — wenigstens für die Anfangsgründe — des elementaren Lehrverfahrens, und da braucht auf die Erfüllung jener Bedingungen nicht zu ängstlich gehalten zu werden. Es ist indessen ganz unzweifelhaft, daß ein Schüler mit guter Grundlage in seiner (nicht deutschen) Muttersprache und bei einer gewissen geistigen Entwickelung auch an der deutschen Schule des Auslandes die (deutsche) Fremdsprache unverhältnismäßig schneller erlernt, als wenn ihm jene beiden Bedingungen abgehen. Somit wäre es vom pädagogischen Standpunkte nicht bloß gerechtfertigt, sondern sogar wünschenswert, daß die erste Schulzeit des Kindes vorzugsweise für die Pflege der Muttersprache desselben in Anspruch genommen würde, vorausgesetzt, daß die dem angehenden Zögling bekannte Sprache zugleich die des Landes ist. Die Kenntnis der Landessprache bringen ja gewöhnlich alle Kinder zur Schule mit; sie wäre also weiter auszubilden, damit sie für den Sprachunterricht überhaupt einen geeigneten Ausgangspunkt abgäbe. Das ließe sich wohl hören, wenn dadurch für die deutsche Sprache nur nicht eine zu lange Zeit verloren ginge. Die Schüler sollen im mündlichen Ausdruck eine Fertigkeit erlangen, die der Geläufigkeit in der Muttersprache wenig nachsteht, und ein so weitgehendes Ziel läßt sich nur durch eine, die ganze Schulzeit andauernde Übung erreichen.

Beiden Forderungen ließe sich entsprechen, wenn die Muttersprache weiter ausgebildet und gleichzeitig nebenher die deutsche Sprache

gepflanzt werden könnte. Dieses Verfahren wird denn auch thatsächlich an einer Schule eingeschlagen, die inmitten einer französisch sprechenden Bevölkerung wirkt.*) Auch in einzelnen der Vereinigten Staaten Nordamerikas wird in dieser Weise zu Wege gegangen.**) Wie in so viel anderen Schulfragen, so gehen jedoch auch über diesen Punkt die Ansichten der Schulmänner auseinander.***) Werden auf

*) Es ist dies die „Allgemeine deutsche Schule zu Antwerpen", deren Direktor Dr. Müller an den Herausgeber schreibt: „Nach unseren Erfahrungen erzielen wir bei gleichzeitigem Beginn mit zwei Sprachen die besten Resultate. Das Verständnis der fremden Sprache wird dadurch erleichtert, daß der deutsche und der französische Lehrer ein und dasselbe Bild beim Anschauungsunterricht in ihren Stunden behandeln. Auch bei den der einen von beiden Sprachen unkundigen Kindern verbinden sich die toten Worte rasch genug mit dem Begriff, da ihnen der Inhalt des Bildes durch den Unterricht in der ihnen bekannten Sprache zum Verständnis gebracht worden ist. Früher war hier sogar die Ansicht vorherrschend, daß die Lehrer, wenn dieselben sich nur ihrer Muttersprache bedienten, mehr erreichen könnten; und bei Anstellung der Lehrer wurde auch nur darauf gesehen, daß sie diese eine Sprache möglichst rein und dialektfrei sprächen. Neuerdings teilt die Schulkommission indessen meine Ansicht, daß jeder Lehrer soviel von der zweiten Sprache verstehen müsse, um sich nötigenfalls derselben bedienen zu können. Es empfiehlt sich also nicht, mit der unbekannten Sprache erst zu beginnen, wenn die ersten Schwierigkeiten der Muttersprache überwunden sind."

**) Konstantin Grebner in Cincinnati berichtet: „In den öffentlichen Schulen Cincinnatis werden vom ersten Schultage ab „alle" Kinder vier Jahre lang einen halben Tag in englischer und einen halben in deutscher Sprache unterrichtet; später erhält das Englische die Oberhand ... Die Resultate dieses Parallelunterrichts (wenn wir ihn so nennen sollen) sind vorzügliche, und die geistige Entwickelung der Schüler gewinnt natürlich dadurch." — Mit ganz geringen Abweichungen findet sich dasselbe System in allen großen Städten westlich vom Allegheny-Gebirge oder westlich vom Ohio-Fluß, also, außer Cincinnati, besonders in Kleveland, Milwaukee, Chikago, St. Louis, Indianapolis ꝛc. Im Osten (New-York, Philadelphia, Boston ꝛc.) ist der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen so gut wie null. Dort giebt's indessen viele deutsche Kirchschulen und Vereinsschulen, die alle Deutsch im Lehrplan haben.

***) a. Zustimmend sprechen sich unter anderen noch aus: Dr. L. R. Klemm, Direktor des Lehrerseminars in Cincinnati. Derselbe schreibt: „Hierbei ist die Thatsache bemerkenswert, daß die Schüler der zweisprachigen Klassen durchgängig schnellere Forschritte in allen Unterrichtsfächern machen, als die Schüler rein englischer Klassen, ein Resultat, welches sich auf die durch die stete Vergleichung der beiden Sprachen erzielte höhere formale Bildung und dadurch bedingte lebhaftere Versalität des Geistes zurückführen läßt." (Aus dem Werke: „Amerika. Der heutige Standpunkt der Kultur in den Vereinigten Staaten." Von Armin Tanner. Berlin, Stuhrsche Buchhandlung. — Siehe Nr. 6 der Quellenschriften.)

Heinrich Wöhler in Moskau sagt: „Das Resultat der Beobachtungen an meinen Schülern und Schülerinnen, wie auch an meinen eigenen Kindern,

der einen Seite die Vorzüge der zweisprachigen Methode hervorgehoben, so spricht doch wieder auf der andern Seite schon die Thatsache deutlich gegen dieselbe, daß die meisten deutschen Schulen des Auslandes anfangs ausschließlich nur eine Sprache gründlich zu lehren suchen und die andere nur aushilfsweise heranziehen.*) Jedenfalls ist die Ungleichheit der Ansichten auf die Verschiedenartigkeit der Verhältnisse zurückzuführen. In vereinzelten Fällen mag dies ja in der Stellung der Schule selbst begründet sein; meistens dürften aber örtliche und sprachliche Verhältnisse mit darauf einwirken.

Die Beobachtungen, welche der Herausgeber beim zweisprachigen Unterricht gemacht, gehen nicht in der von den Vertretern der zweisprachigen Methode befürworteten Richtung. Wenn man sich auch der Ansicht nicht gern verschließen will, daß gerade beim Anschauungsunterricht — auf welchen sich doch der erste deutsche Unterricht hier stützen soll — ein erhöhter Gewinn für die Bildung des Geistes erwächst, sobald der behandelte Gegenstand eine Beleuchtung in zwei Sprachen erfährt, so kann dieses qualitative Plus doch nur auf Kosten der quantitativen Durchbildung erreicht werden. Schon die allgemeine Erfahrung, daß man bei Zersplitterung der Kräfte sich auf die einzelnen Gegenstände nicht so weit verbreiten kann, als wenn man sich einem Unterrichtsfach ungeteilt widmet, müßte genügen, um die gleichzeitige

---

die fast sämtlich von vornherein zweisprachigen Unterricht genossen, ist ein für diesen günstiges."

b. Abwehrend lauten jedoch auch Stimmen aus demselben Lande, woher so günstige Berichte vorliegen, wenn sie freilich auch nur von den Widersachern der deutschen Sprache kommen. Unter den Gründen, welche von dieser Seite geltend gemacht werden, führt Hermann Schuricht in seiner „Geschichte der deutschen Schulbestrebungen in Amerika" (Verlag von F. Fleischer, 1884) folgendes an: „Der deutsch-englische Sprachunterricht liefert durchschnittlich nur wenig befriedigende Resultate; die Kinder lernen keine der beiden Sprachen ordentlich, sondern nur einen verwerflichen deutsch-englischen Jargon." (Siehe Nr. 6 der Quellenschriften.)

c. Weder für noch gegen spricht sich Pastor Dr. von Rohden in Helsingfors aus: „Der zweisprachige Unterricht hat sich bei normal begabten Schülern nicht als nachteilig erwiesen; indessen kann ich demselben auch keinen Vorzug für die geistige Entwickelung des Schülers zuschreiben."

*) Die deutsche Schule zu Valdivia geht darin so weit, daß selbst der (im zweiten Schuljahr beginnende) Unterricht in der Landessprache deutsch vorgetragen wird; in der obersten Klasse wird dieser Unterricht erst wirklich in spanischer Sprache erteilt. (Dieses ist dort sogar die einzige Ausnahme von der für alle übrigen Lehrstunden geltenden deutschen Unterrichtssprache.)

Ausbildung in zwei Sprachen anzufechten, denn schnelle Erfolge des deutschsprachlichen Unterrichts bleiben hier nun einmal Bedingung.

Lägen nicht über die Erfolge des deutsch-englischen Unterrichts in Amerika so günstige Zeugnisse vor*), dann wäre der Herausgeber geneigt, auf Grund seiner eigenen Erfahrungen als Grundsatz aufzustellen, daß — wenn einmal von vornherein gleich zwei Sprachen gelehrt werden sollen — dieses ohne Nachteil nur unter der Voraussetzung geschehen könne, daß die beiden Sprachen — die deutsche und die des Landes — wo nicht überhaupt, so doch nicht zu nahe miteinander verwandt wären. Die größere oder geringere Verwandtschaft der beiden Sprachen scheint nämlich für den durchschlagenden Erfolg des Unterrichts eine große Rolle zu spielen. Ist das Verwandtschaftsverhältnis zwischen beiden Sprachen ein sehr inniges, so begünstigt dieser Umstand die Erreichung des nächstliegenden Zieles — des Sprachverständnisses — ganz bedeutend.**) Die weiteren Fort-

*) Aus England lauten diese jedoch nicht so günstig.

**) Als Beweis für die Erleichterung des Sprachverständnisses, namentlich durch das geschriebene Wort, führen wir nur folgende Wörtergruppe an:

Deutsch:	Schwedisch:	Englisch:
Vater	fader	father
Buch	bok	book
Hund	hund	hound
Papier	papper	paper
Ochse	oxe	ox
Flasche	flaska	flask.

Voranstehende Beispiele lassen aber zugleich erkennen, wie sehr die fast gleichklingenden Wörter geeignet sind, die reine Aussprache der Muttersprache zu trüben und Verwirrung in die Rechtschreibung zu bringen. Ganz besonders ist diese Gefahr bei den so nahe verwandten Sprachen: Deutsch und Schwedisch vorhanden. Dieses möge noch durch nachstehende Gruppe veranschaulicht werden:

Pelz, pels	Stuhl, stol	Frucht, frukt
Spitze, spets	Uhr, ur	sich, sig
Palast, palats	kalt, kallt	hoch, hög
Schwanz, svans	fahren, fara	gefährlich, farlig.

Die Sprachrichtigkeit sehr erschwerend ist der Umstand, daß oft ganz gleichklingende Substantive in beiden Sprachen verschiedene Geschlechter haben. So z. B. wird das gleichklingende Wort „Finger" im Deutschen und im Schwedischen auch ganz gleich geschrieben; ein Unterschied besteht nur darin, daß es in der letzteren Sprache ein sächliches Geschlecht führt.

Mißverständnis der Lautgesetze, die zwischen den verwandten Sprachen bestehen, verleiten naturgemäß zu ganz verkehrten Bildungen. Weil beispielsweise Frau = fru, Haus = hus ist, so wird, analog dieser Wortbildungen, faul mit ful (= häßlich) übersetzt. Es ließe sich hier manche köstliche Übersetzungsprobe anschließen, die da beweisen könnte, wie Verwandtschaft der Sprachen ihre Er-

schritte jedoch werden durch das Maß der bereits gewonnenen Einsicht und Festigkeit in der Muttersprache bedingt. Ist eine gewisse Sicherheit in dieser nicht vorhanden, so führt die Verwandtschaft der Sprachen zu einem Sprachgemisch, das noch obendrein durch eine Trübung der reinen Aussprache und eine Schwankung in der Rechtschreibung verschlimmert wird. Fast scheint es, als ob die zu frühe Einführung in die Orthographie der zweiten Sprache den Hauptanteil der Schuld an der Unsicherheit trage. Wer da aber weiß, wie sehr das geschriebene Wort den Sprachunterricht unterstützt, wird es nur ungern missen wollen. Die Verwirrung läßt sich also nur durch einen Ausweg mildern: den Wegfall der Schreibübungen in der zweiten Sprache.*) Dieses Ergebnis der Erörterung führt uns wieder auf den Ausgangspunkt zurück, daß nämlich auch bei der elementaren Methode sicherere Erfolge zu erzielen sind, sobald bereits eine gute Grundlage in der Mutter-, bezw. der Landessprache vorhanden ist. Zählt diese zu den großen Kultursprachen, so erfordert sie ja ohnehin eine genügende Berücksichtigung im Lehrplane, und man könnte demnach im Notfalle den ersten Unterricht in der Landessprache erteilen, die deutsche Sprache aber als besonderes Unterrichtsfach allmählich auftreten lassen. Der auf der Unterstufe entstehende Verlust für die deutsche Sprache einerseits und der Gewinn für die Landessprache anderseits müßte auf der Oberstufe wieder auszugleichen versucht werden, — vorausgesetzt, daß der deutschen Schule in der Aufstellung ihres Lehrplans von Seiten der Landesbehörden freie Hand gelassen ist. Das Versäumte läßt sich auch um so eher nachholen, als dann der deutsche Unterricht durch Lesen und Schreiben unterstützt werden kann, welche beiden Unterrichtszweige im andern Falle dem Unterrichte nur wenig zu statten kommen. — Hat die Sprache des Landes für das spätere Leben der Schüler nur geringe Bedeutung, dann wäre es freilich schade um jede Stunde, die ihr geopfert und so dem deutschen Sprachunterricht entzogen würde.

Wo ein deutscher Kindergarten der Schule mit Erfolg vorarbeitet, wird natürlich auf alle Fälle die deutsche Sprache für den Sprach-

lernung nur bis zu einer gewissen Grenze erleichtert, dann unter Umständen für das Kindesalter aber mehr hindernd als fördernd wirkt.

*) Die von den Führern der Reformbewegung auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts befürwortete Lautschrift, welche beim Anfangsunterricht (ein Jahr lang oder darüber) die eigentliche Orthographie ersetzen soll, um so die Klippe zu vermeiden, empfiehlt sich jedenfalls nicht für den deutschen Sprachunterricht an den deutschen Schulen des Auslandes.

unterricht grundlegend sein müssen. Die Errichtung von deutschen Kindergärten kann schon von diesem Gesichtspunkte aus den deutschen Schulgemeinden im Auslande nicht warm genug ans Herz gelegt werden. Diese Voranstalt ermöglicht, und zwar in spielender Form, den frühen Beginn der deutschen Sprechübungen. Abgesehen von den Schwierigkeiten, deren der eigentliche Schulunterricht dadurch überhoben wird, hat die frühe Erlernung der Sprache auch große Vorzüge aufzuweisen; denn das Gedächtnis ist in der frühen Jugend sehr scharf, das Ohr fein und das Sprachorgan biegsam.

Vorstehende Ausführungen lassen sich in folgende Sätze zusammenfassen:

1) In der deutschen Schule des Auslandes wird die deutsche Sprache unter Anwendung der elementaren Methode gelehrt, d. i. auf dem Wege der Sprechübungen.

2) Der Unterricht geht unmittelbar von der Anschauung aus; die Sprache wird, dem Gange der Natur folgend, durch sich selbst, also möglichst ohne Zuhilfenahme der (nichtdeutschen) Muttersprache des Kindes gelehrt.

3) Die Übersetzungsübungen bleiben auf die Oberstufe beschränkt; dieselben sind auch hier nur fruchtbringend, wenn bei den Schülern eine gute Kenntnis der wichtigsten Sprachgesetze und eine gewisse geistige Reife vorhanden ist.

4) Die wichtige Stellung der deutschen Sprache in der Schule erfordert, daß mit der Erlernung so früh wie möglich — am geeignetsten schon im vorschulpflichtigen Alter — begonnen werde.

5) Die Fortschritte dürften am besten gefördert werden, wenn thunlichst von vornherein nur *eine* Unterrichtssprache zur Anwendung kommt. Auf der Elementarstufe sollte deshalb auch nur *eine* Sprache gelehrt werden. Wo die zweite Sprache hier schon auftritt, hat sich dieselbe auf mündliche Übungen (Sprechübungen) zu beschränken, insonderheit dann, wenn die Muttersprache der Schüler, bezw. die Sprache des Landes, und die deutsche Sprache in einem sehr nahen Verwandtschaftsverhältnis zu einander stehen.

6) Wo die Notwendigkeit es durchaus erfordert, muß der erste sachliche Unterricht ausschließlich durch die (nichtdeutsche) Muttersprache vermittelt werden; als Unterrichtsfach geht dann auch die Landessprache der deutschen Sprache voran. Die letztere tritt in einer sich allmählich erweiternden Stundenzahl auf, zunächst nur in der Form

von Sprechübungen; bei der Vorführung allgemeiner Sprachgesetze werden die Unterrichtsergebnisse aus der andern Sprache verwertet. (Aus welchen äußeren und inneren Anlässen diese Forderungen modifiziert werden können, ist in dem Kapitel von der Unterrichtssprache erörtert.)

Kapitel III.

Der deutsche Sprachunterricht.

Motto: „Gebt euren Kindern vor allem Sprache! Denn so lange das Kind noch nicht spricht, können wir über nichts mit ihm sprechen.“ (Denzel.)

In der Schule des deutschen Heimatlandes bildet der deutsche Unterricht, oder der Unterricht in der Muttersprache, den Mittelpunkt der gesamten Schularbeit, und nach den Leistungen in diesem Fache wird deshalb auch der Standpunkt der Schule überhaupt bemessen. Ganz so müßte es auch in den deutschen Schulen des Auslandes damit bestellt sein. Aber wie weit ständen da die Schulen draußen nicht hinter ihren Schwesteranstalten daheim zurück, wenn man denselben Maßstab anlegen wollte! Eine solche Forderung müßte sich auch ganz einfach auf eine falsche Voraussetzung stützen: Wenn auch die deutsche Schule des Auslandes unter allen Unterrichtsfächern der deutschen Sprache den ersten Platz einräumt, so geschieht es nicht, weil dieselbe durchgängig die Muttersprache der Schüler ist, sondern damit sie es in weiterem Umfange werde. In jeder Schule mit normalen Verhältnissen gilt die Muttersprache zugleich als diejenige Sprache, in welcher der gesamte Unterricht — vom fremdsprachlichen vielleicht abgesehen — vor die Kinder gebracht wird; hat die deutsche Schule des Auslandes nun der deutschen Sprache die Stellung der Muttersprache angewiesen, so muß sie noch einen Schritt weiter gehen und dieselbe auch zur Unterrichtssprache erheben. Dies geschieht denn auch thatsächlich in dem Umfange, wie die jeweiligen Umstände es gestatten. (Vergl. Kapitel IV.)

Für Lehrer und Schüler ergeben sich hieraus Schwierigkeiten, wie die deutschen Schulen daheim sie nur an der Sprachgrenze und auch dort kaum annähernd darbieten. Namentlich sind dieselben in den ersten Schuljahren durchzukosten. Für den Lehrer wird es gar oft zu einer schweren Aufgabe, die Treue im kleinen zu beweisen.

Seine Geduld wird auf manche harte Probe gestellt; aber er bringt den Fortbestand der Schule in Gefahr, wenn er sich hierdurch entmutigen läßt; denn die Erfolge seiner Mühen sollen die Grundlage für das ganze weitere Arbeitsmaß der Schüler abgeben.*)

Die Unterrichtsziele lassen sich hier, wie beim Sprachunterricht überhaupt, in drei gesteigerte Forderungen zusammenfassen: Sprachverständnis, Sprachfertigkeit und Sprachrichtigkeit, wiewohl die Grenzen sich selten werden scharf ziehen lassen.**) An mehrgliederigen Schulen dürfte diese Abstufung der verschiedenen Kenntnisgrade sich mit den sonst gebräuchlichen Bezeichnungen: Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe decken.

1. Sprachverständnis

wird

a. durch das Hören der anschaulichen Rede des Lehrers im allgemeinen, sowie

b. durch planmäßige Sprechübungen im besonderen

gefördert.

a. Es ist eine altbekannte Forderung, daß der Lehrer danach zu streben habe, auf jeder Unterrichtsstufe nicht bloß den richtigen Lehrton zu treffen, sondern auch die Sprache des Vortrags dem Fassungsvermögen seiner Schüler anzupassen. Für den deutschen Lehrer im Auslande gilt diese Forderung aber, besonders in ihrer zweiten Hälfte, in noch höherem Grade, wenn er nicht Wasser mit dem Siebe schöpfen will. Er läßt sie aber aus dem Auge, sobald er sich nicht in jedem Augenblick bewußt bleibt, daß er vor Ausländern steht, zu denen er in einer Sprache redet, welche nicht die ihrige ist. Jeder Lehrer, der Anfänger heranzubilden gehabt, wird aus Erfahrung wissen, daß er recht langsam, jedoch ohne Anstoß, laut, lautrichtig,

*) „Ist schon bei einsprachigen Instituten dem Elementarfach die größte Aufmerksamkeit zu schenken, so ist die absolute Notwendigkeit hierzu überall da geboten, wo Kinder verschiedener Sprachen in eine Schule eintreten, die nach zwei oder drei Jahren so weit gebracht werden sollen, daß sie gemeinsam und ohne große Schwierigkeit in der dem Institute vorherrschend zugeteilten Sprache weiter geführt werden können. Je glücklicher die Wahl des Elementarlehrers, je gründlicher namentlich dessen methodische Kenntnisse, desto besser ist für das Wohl der Schule gesorgt." (Direktor W. Stauffer, Mailand. Siehe Nr. 6 der Quellenschriften.)

**) Diese Dreiteilung zur Bezeichnung der verschiedenen Stufen im Sprachunterricht, von der Sprachunkenntnis bis zur völligen Beherrschung der Sprache hinauf, ist entlehnt der vortrefflichen Schrift: Die deutsche Mittelschule, von Rektor Dr. G. Fröhlich (Verlag von J. Bacmeister).

mit deutlicher Abgrenzung der einzelnen Redeteile und mit richtiger Betonung der einzelnen Worte sprechen mußte, wenn er mit Neulingen verkehren wollte, wiewohl sie vielleicht gar dieselbe Sprache mit ihm gemeinsam hatten. Diese Regel gilt auch hier. Die Sätze müssen aber kurz und einfach und zu Anfang nur aus einem kleinen Wortvorrat aufgebaut sein. Die einmal vorgeführten Wörter kehren zur sicheren Befestigung unaufhörlich wieder, und auch im Ausdruck tritt nur allmählich eine Abwechselung ein.

Trotzdem bleibt in der ersten Zeit bei vielen Schülern jegliche Antwort aus. Oft ist die größte Schüchternheit zu besiegen, die freilich weniger durch Tadeln oder Belächeln der Sprachschnitzer beseitigt wird, als vielmehr durch Anerkennung und Aufmunterung. Und immer wird der Lehrer in seinen Ansprüchen noch weiter heruntergehen müssen. Ob es ihm gelingt, allen Kindern bald eine Antwort im ganzen Satze abzuringen, bleibt fürs erste fraglich genug; daß eine solche Leistung aber von der ersten Unterrichtsstunde ab angestrebt werde, gilt als unerläßliche Bedingung.

Mit den eigentlichen Sprechversuchen geht eine andere Übung Hand in Hand: die Bildung des Ohrs und der Sprachwerkzeuge. Wie oft kommt es nicht im alltäglichen Leben vor, daß die Sprache des Ausländers nicht verstanden wird, weil er angeblich zu schnell spricht. Gewöhnlich liegt der Fehler jedoch auf der Seite des andern: sein Ohr ist zu wenig an das fremde Idiom gewöhnt. So steht es auch hier in der Schule. Für feinere Lautunterschiede ist das Ohr des Kindes, namentlich im Anfange, vollkommen unempfindlich; und die Sprachwerkzeuge scheinen der Schulung für eine fremde Sprache erst recht unzugänglich, wenn man das zungenbrecherische und beängstigende Abmühen mit anhören muß. Fast noch mühsamer gestaltet sich der Unterricht, wenn die Kinder schon eine geringere Sprachkenntnis, aber mit fehlerhafter Aussprache zur Schule mitbringen.

Die ersten Übungen des lautrichtigen Sprechens erstrecken sich auf die Vokale. Schon der ganze Gang des Unterrichts wird es mit sich bringen, daß überall stets vom Laut, nicht aber vom Lautzeichen ausgegangen werde. Die größte Schulung beanspruchen diejenigen unter den Vokalen, welche in beiden Sprachen, der deutschen und der anderen, fast gleich klingen. Gerade durch diese Lautschattierungen wird das Ohr geschärft und die Zunge biegsam gemacht, wiewohl auf der andern Seite die nichtdeutsche Muttersprache der Kinder dabei Gefahr laufen kann, in lautlicher Hinsicht eine Trübung

zu erleiden. Die Einprägung der Vokale mit übereinstimmendem Lautklang, aber verschiedener Lautbezeichnung geht natürlich leichter vor sich und am geeignetsten erst dann, wenn der mündliche Unterricht durch Schreibübungen unterstützt werden kann.

Zu den Konsonanten, deren ganz reine Aussprache von einzelnen Schülern nie erreicht wird, — der höhere oder geringere Grad der Vollkommenheit hängt eben von der Nationalität ab — gehören in erster Reihe die Gaumenlaute ch und j, die Zungenlaute s (z. B. in so) und sch (vor und nach gewissen Vokalen oder Konsonanten), das h und das scharfe z. Auch der Nasallaut ng in einzelnen Worten (z. B. Jüngling) will recht viel geübt sein. Große Schwierigkeiten bereiten gewisse, in der deutschen Sprache recht oft auftretende Konsonanten-Verbindungen, z. B. anlautend: schl—, schm—, schn—, schr—, schw—, zw—; auslautend: —lch, —lsch, —rch, —rsch, —rs, —rz, —nch, —nsch, —rn, —rt. Es mag oft genug angezeigt erscheinen, diese Zungengymnastik an eigens für diesen Zweck zusammengestelltem Übungsstoff vorzunehmen, richtig wäre es indessen nicht, die Kinder mit solchen Übungen zu ermüden. Verstöße gegen die richtige Aussprache werden in den ersten Jahren unaufhörlich wiederkehren und nur durch die unablässige Verbesserung seitens des Lehrers sich allmählich abschleifen lassen.

In dem Maße, wie jegliche fehlerhafte Aussprache sich hat ausmerzen lassen, ist dadurch auch der Rechtschreibung vorgearbeitet worden. Hieraus erhellt denn aber auch, wie sehr die reine Aussprache der Endsilben demselben Zwecke dient. Durch allzu großen Tonfall verschwinden dieselben oft derartig, daß das ungeübte Ohr sie nicht aufzufassen vermag. Der Lehrer wird deshalb wohl thun, wenn er auf dieser Stufe die sogenannten tonlosen Bestandteile der Wörter in der Stärke von halb- und mitteltonigen Silben spricht und sprechen läßt.

Ein tieferes Sprachverständnis wird durch den eigentlichen Sprachunterricht gefördert. Dieser gehört indes auf die Mittelstufe, wo nicht gar auf die Oberstufe.

b. Wenn schon im allgemeinen für jeden Unterricht der Grundsatz gilt, daß er anschaulich erteilt werde, so steigert sich diese Forde- hier zu einer unabweislichen Notwendigkeit. Von welcher Bedeutung die Anschauung für die ersten Sprechübungen ist, wurde bereits beleuchtet. (Vergl. Seite 24.) Der sogenannte Anschauungsunterricht wird deshalb im Dienste des deutschen Unterrichts an den deutschen

Schulen des Auslandes, zum mindesten auf der Unterstufe, immer eine hervorragende Stellung einnehmen müssen.*)

Der Anschauungsunterricht macht teils die Dinge im Raum, teils Begebenheiten zum Gegenstand der Erörterung. Hiernach gestaltet er sich beschreibend oder erzählend. Die erstere Form bildet den Ausgangspunkt; die andere tritt mehr in den Vordergrund; sobald sie durch das Lesebuch Unterstützung finden kann. Der Unterricht lehnt sich stets zunächst an den Gegenstand selbst und dann erst an die Abbildung desselben an. Wo besondere Bildertafeln für den Anschauungsunterricht nicht vorhanden sind, da haben die Abbildungen des Lesebuches diesem Mangel abzuhelfen.

Als bewährter Gang empfiehlt sich**): Die Besprechung des Schulraums und der wichtigsten Unterrichtsmittel, die Beschreibung

---

*) Die „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Oktober 1872 (für die Volksschulen Preußens) kennen keinen abgesonderten Anschauungsunterricht, sondern verlangen, daß in der Volksschule die „Übungen im mündlichen Ausdruck" zunächst den Unterricht im Schreiben und Lesen vorbereiten und sodann auf seinen weiteren Stufen begleiten soll, indem sie ihren Stoff auf der Unterstufe von den einfachsten, den Kindern naheliegenden Gegenständen des Schulzimmmers, der häuslichen Umgebung, auf der Mittelstufe von Gruppenbildern u. dergl., auf der oberen von Sprachstücken des Lesebuchs hernehmen. In dieser engen, organischen Verbindung mit dem ersten Unterricht in der Muttersprache wird der Anschauungsunterricht stets seinen Platz behaupten und einen desto breiteren Raum beanspruchen müssen, je weniger Anschauungen und je geringere sprachliche Fähigkeit die Kinder in die Schule mitbringen, worin zugleich die hervorragende Stellung angedeutet ist, die dem Anschauungsunterricht in solchen Schulen zukommt, in welche die Kinder nur mit der Kenntnis einer von der Schriftsprache weit abweichenden Mundart (z. B. des Plattdeutschen im Norden Deutschlands) oder gar einer fremden Sprache (utraquistische, polnisch-deutsche Schulen der östlichen Provinzen Preußens) eintreten. Siehe „Lexikon der Pädagogik" von Ferdinand Sander, Regierungs- und Schulrat (Leipzig, Verlag des bibliographischen Instituts). — Vergl. auch Kapitel V.

**) a. In der „Anleitung zur Behandlung des deutschen Sprachunterrichts in polnischen Schulen" (Posens) wird folgender Gang vorgezeichnet: „Was den inneren Fortschritt dieses Unterrichts in stofflicher Beziehung anlangt, so folgt er dem hier vorausgesetzten, naturgemäß einzurichtenden Anschauungsunterricht auf Schritt und Tritt, geht also von der nächsten Umgebung des Kindes, von der Schulstube, aus, in welcher die anzuschauenden Gegenstände ihm in unmittelbarer Wirklichkeit vor Augen stehen, und führt dann das Kind an der Hand der Winckelmannschen Bildertafeln auf die ihm ferner liegenden Gebiete. Überall werden die zu betrachtenden Gegenstände erst gezeigt, dann ihre deutschen Benennungen gegeben und eingeprägt, dann ihre Eigenschaften aufgesucht und benannt, endlich ihre Thätigkeiten in gleicher Weise behandelt. Alles Gelernte wird sogleich in kurze,

einzelner Körperteile des Menschen*), die Behandlung der bekanntesten Handwerke u. s. w. Die ersten Übungen bezwecken die Aneignung eines kleinen Vorrats von deutschen Wörtern — Benennungen von Gegenständen, Eigenschaften und Thätigkeiten, soweit diese mit den Sinnen wahrnehmbar sind. Dieser kleine Schatz ist dann nach besten Kräften zu verwerten. Sind beide Sprachen, die bekannte und die zu erlernende, miteinander verwandt, so findet sich in beiden für einzelne Wörter derselben Bedeutung auch eine gleich- oder ähnlich klingende Benennung. Aus diesen mag der erste Wortvorrat gewählt werden, so weit die bezeichneten Dinge für die unmittelbare Anschauung im Schulzimmer zugänglich sind. Die hierdurch erleichterten Fortschritte schon am ersten Schultage geben dem Schüler Mut ein und spornen ihn zum Eifer an. Es ist dies dem Schüler gegenüber ein kleiner Betrug, der im Hinblick auf die für ihn wenig anziehenden Momente des Sprachunterrichts schon gestattet sein darf. Natürlich bringt dieser Gang es aber mit sich, daß ein bestimmter Gegenstand nicht erschöpfend besprochen werden kann, sondern von einem Anschauungsobjekt zum andern übergesprungen werden muß. Der Unterricht braucht deshalb aber noch nicht an Systemlosigkeit zu leiden. Was jedoch mehr dafür spricht, in dieser Weise nicht zu lange fort-

---

einfache Sätze verarbeitet und dadurch das Deutschsprechen der Kinder fort und fort geübt."

b. A. Wrege befürwortet in seinem „Lehrplan für die Unterstufe der utraquistischen Schulen" (Verlag von Ferd. Hirt in Breslau) zunächst eine Besprechung der Anschauungsbilder in der Muttersprache der Kinder: „Jedes Bild ist zunächst behufs Befriedigung der kindlichen Neugierde kurz in der Muttersprache zu besprechen. Der Lehrer geht dabei die einzelnen Gruppen nach der Reihe durch, weist bei jeder auf die in derselben vorkommenden Personen, Tiere und Sachen hin und läßt auf zweckmäßige Fragen und Andeutungen das Wahrgenommene in ganzen Sätzen in der Muttersprache angeben. Eine Wiederholung der polnischen Sätze beziehungsweise Einprägung derselben und eine Zusammenfassung des Besprochenen ist nicht notwendig, darum sind auch für diese Besprechung nur wenige Minuten zu verwenden. Dann folgt die übersichtliche Besprechung des Bildes in der deutschen Sprache." — Die deutschen Ausdrücke sollen nach dieser Anleitung mit Hilfe der Muttersprache gefunden werden; nachdem das Wort in der Muttersprache genannt worden, übersetzt es der Lehrer in die deutsche Sprache. Das Wort wird schließlich deutsch erfragt, im ganzen Satz wiedergegeben und dabei der Gegenstand, welchen es bezeichnet, gezeigt. Somit nähert sich das Verfahren zu Anfang dem der deutschen Schule zu Antwerpen (Seite 29), weicht bezüglich der Vorführung des deutschen Ausdrucks aber von Skrodzkis Anweisung ab. (Seite 24.)

*) Skrodzki (vergl. Nr. 8 der Quellenschriften) spricht sich gegen die Behandlung des menschlichen Körpers aus.

zufahren, ist die schon eingangs angedeutete Gefahr der Lauttrübung. (Vergl. Seite 32 u. 36.) In den kurzen und einfachen Sätzen muß nicht bloß die gerade Wortfolge vorherrschen; die Auswahl ist auch so zu treffen, daß in beiden Sprachen die Wortfolge übereinstimmt. Im weiteren Verlauf des Unterrichts wird zunächst auf die Vermehrung des Wortschatzes Bedacht genommen; neue Satzformen treten dagegen spärlich hinzu. Nur wenn die geistige Entwickelung und die Fassungsgabe der Schüler mehr Spielraum gestatten, mag der Lehrer den vorgezeichneten Weg verlassen und die Übungen nach Inhalt und Form immer reichhaltiger gestalten. Eine bestimmte Schablone läßt sich für den Unterricht in so verschiedenen Ländern überhaupt nicht geben.

Die Erzielung von Sprachverständnis und Sprachfertigkeit läuft hier beständig nebeneinander her. Wie das Sprachverständnis, so findet auch die Sprachfertigkeit an der Grammatik eine gute Stütze auf dieser Stufe, hauptsächlich an der Formenlehre. Sind auch die Kinder für eine zusammenhängende Darstellung derselben noch nicht reif, so werden sich beiläufig doch zahlreiche grammatische Formen einstreuen und befestigen lassen. Der Unterricht braucht deshalb noch keineswegs einen grammatischen Anstrich zu erhalten. Im Gegensatz zu den gewöhnlichen Sprechübungen mögen diese hier denn auch als Sprachübungen bezeichnet werden.*)

Ein Ausländer mag die deutsche Sprache noch so gut beherrschen; bei der Anwendung des Artikels stolpert er doch. Außer der Dreizahl des Geschlechts erklärt sich diese Erscheinung einmal durch den häufigen Mangel an Geschlechtsübereinstimmung in beiden Sprachen, und zum andern durch die Unzuverlässigkeit der Geschlechtsregeln, welche letzteren bei der großen Zahl der Ausnahmen für den Ausländer fast völlig hinfällig werden. Viel, sehr viel ist deshalb gewonnen, wenn schon die einfachsten Sprechübungen in dieser Beziehung eine kleine Ausbeute zu liefern vermögen. Erreichbar wird dies dadurch, daß der Lehrer von der ersten Stunde an jedes Substantiv in Verbindung mit seinem Artikel nennen läßt. — In entsprechender Weise ist auch bei der Pluralbildung zu verfahren. Kann der Lehrer die Auswahl des Stoffes, bezw. des ersten Wortvorrats so treffen, daß Wörter weiblichen Geschlechts einstweilen ausgeschlossen bleiben, so wird er den Schülern die Bildung der Mehrzahl sehr wesentlich vereinfachen. Der Artikel d i e gilt dann als ein untrügliches Plural-

*) Übungsstoff bietet u. a.: „Zweites Sprachbüchlein für die schweizerischen Elementarschulen.“ (Vergl. Kapitel VII.)

zeichen (z. B. der Schüler, die Schüler, — das Mädchen, die Mädchen). Um wie viel verwickelter erscheint dem Schüler die Pluralbildung nicht, wenn er schon nach wenigen Stunden hören muß, daß z. B. die Mütze den Singular, die Steine dagegen den Plural bezeichnet. Diese Beobachtung wird der Lehrer bestätigt finden, wenn er zur Bildung von Sätzen übergeht, in denen das Prädikat durch ein Verb ausgedrückt ist. Daß hier Subjekt und Prädikat in gleichem Numerus stehen, nehmen die Schüler bei der vorhin erwähnten Beschränkung der Substantive unbewußt auf. Sehr fördernd erweist sich deshalb die Lösung von Aufgaben derart, daß das Subjekt des gegebenen Satzes aus dem Singular in den Plural gesetzt wird, oder auch umgekehrt. Was die Heranziehung der sonstigen flektierten Formen des Substantivs betrifft, so dürfte nur der Genitiv der Einzahl ohne irgendwelche grammatische Einsicht mit einigem Erfolge einzuprägen sein, und zwar als attributiver Genitiv (z. B. der Hut des Schülers ist neu). — Auch von dem prädikativen Adjektiv läßt sich fleißig Gebrauch machen. Es wird sich dieses sogar empfehlen, wo die deutsche Sprache im Gegensatz zu der Muttersprache des Schülers sowohl für die verschiedenen Geschlechter, wie auch für den zweifachen Numerus das Adjektiv unflektiert gebraucht.

Diese praktische Einführung in die Anwendung der wichtigsten Wortklassen kann noch dahin erweitert werden, daß man das Substantiv im Satze durch das persönliche Fürwort ersetzen läßt und die Bekanntschaft der gangbarsten Zahlenausdrücke vermittelt. Der Grundzahlen bedarf es hier weniger, da dieselben ja im Rechenunterricht zur Einübung gelangen.

Doch alle diese Übungen sind, wie schon angedeutet, nur gelegentlich vorzunehmen. Wer sie systematisch betreiben wollte, müßte den Zweck dieses elementaren Sprachunterrichts verkennen. Er soll ja nicht der Gewinnung von Sprachformen ausschließlich dienen, sondern als Anschauungsunterricht auch den Geist der Kinder bilden. Schon deshalb wäre auch eine mechanische Abrichtung nach Papageienart höchst verwerflich. — Was an grammatischen Kenntnissen gewonnen ist, kommt immer zur Geltung, und es findet auch seinen Platz im System, wenn auf einer höheren Unterrichtsstufe das ganze Wissen geordnet und in systematischem Überblick zusammengetragen wird.

Welche Seite des Anschauungsunterrichts auch immer vorwiegen mag, eins wird dabei nicht zu vernachlässigen sein: das Chorsprechen. Es ist ein wichtiges Mittel, „um einzelne für den Fortgang des

Unterrichts wichtige Sätze in wohlbetontem Vortrag einzuüben und alle Schüler zu gemeinsamer Thätigkeit heranzuziehen". Gerade um deswillen unterbricht die Chorthätigkeit der Schüler auch die Einförmigkeit und schützt so gegen Ermüdung. Die gelegentliche Einprägung kleiner Verse, wie die Fibel sie bietet, bringt ebenfalls Abwechselung.

Das sprachliche Ergebnis des Anschauungsunterrichts kann noch durch manches Mittel gesteigert und befestigt werden. Vor allem ist erforderlich, daß der Lehrer mit den Schülern möglichst nur in deutscher Sprache verkehre, nicht in deu deutschen Stunden allein, sondern überhaupt. Wo eine überwiegende Zahl von Schülern mit deutscher Muttersprache vorhanden ist, haben auch die Schüler nur deutsch miteinander zu sprechen. Ist dagegen die Zahl der nichtdeutschen Kinder stark vorherrschend, dann dürfte durch eine solche Anordnung mehr Schaden angerichtet, als Nutzen gestiftet werden.

Das letzte und sicherste Mittel zur Einprägung des behandelten Stoffes sind die schriftlichen Übungen. (Vergl. Seite 32.) Diese kommen jedoch erst später in Betracht, da die Sprechübungen ja oft dem Schreibleseunterricht voran, oder mindestens neben ihm hergehen, so daß die Schreibfertigkeit für diese Zwecke jedenfalls nicht zureicht. Ist sie aber vorhanden, so werden typische Sätze und vielleicht auch ganze Sprachstücke an die Wandtafel geschrieben; die Schüler lesen sie und schreiben sie dann ab, um sie zu Hause zu befestigen. Diese Abschreibübungen bereiten zudem auf das Rechtschreiben vor. Kann der Lehrer noch einen Schritt weiter gehen und kleine Sätze aus dem Gedächtnis niederschreiben lassen, dann um so besser. In diesem Falle bleibt die Leistung nicht mehr eine rein orthographische, sie bildet schon die erste Vorstufe zu den stilistischen Übungen.

2. Sprachfertigkeit

wird zum Teil durch die bereits erwähnten Sprechübungen gefördert. Besonders dienstbar sind ihr aber:

a. Lesen,
b. Auswendiglernen,
c. Aufschreibübungen.

a. Im Mittelpunkt des gesamten deutschen Unterrichts steht das deutsche Lesebuch. Da also auf die Zweckmäßigkeit desselben sehr viel ankommt, so ist bei Einführung eines solchen die Wahl erst nach allseitiger Prüfung zu treffen. Einzelne Gesichtspunkte, welche hierbei in Betracht kommen, sollen weiterhin mitgeteilt werden. (Seite 48.)

In der deutschen Schule der Heimat geht der Anschauungs-, bezw. Sprechunterricht mit dem ersten Unterricht im Lesen und Schreiben Hand in Hand. Die deutsche Schule des Auslandes kann diese naturgemäße Konzentration nicht immer durchführen, weil den Schülern meistens erst die deutsche Sprache gegeben werden muß, ohne welche diese Unterrichtszweige sich gegenseitig nicht unterstützen können. Hieraus erwächst für die erste Schulzeit ein bedeutender Zeitverlust, der sich nur dadurch heben ließe, daß entweder die ersten Sprechübungen, oder der Schreibleseunterricht in eine Vorstufe verlegt würden. Mit den wenigsten Schulen ist jedoch ein Kindergarten verbunden, so daß selbst der elementarste Unterricht der eigentlichen Schule zufällt. (Vergl. Kap. V.) Es liegt auf der Hand, wie wenig da unter den obwaltenden Umständen die erste Stufe des Lesebuchs, die Fibel, zu ihrem vollen Recht kommen kann.

Zunächst entsteht die Frage: Soll der erste Leseunterricht in der deutschen Sprache, oder in der des Landes gelehrt werden? Die einfachste Antwort müßte lauten: In der Muttersprache.*) Diese Rücksicht müßte natürlich zu einer Scheidung der Schüler in zwei sprachlich verschiedene Abteilungen führen, und die Unterrichtsschwierigkeiten, welche auf dieser Stufe die zweisprachige Methode mit sich bringt, wären damit gehoben. Eigentümlich genug werden jedoch auch die Anfangsgründe im Schreiblesen in den deutschen Schulen des Auslandes fast durchgängig ohne Rücksicht auf die Nationalität der Schüler nur deutsch gelehrt, vermutlich, weil man damit am weitesten zu kommen glaubt. Der Gewinn dürfte indessen oft nur ein scheinbarer sein. Der Lehrer kann mit den meisten Kindern von vornherein nicht deutsch verkehren, und wie will er seine Erklärungen in der Muttersprache der Kinder anbringen, wenn das Schulbuch nicht in derselben geschrieben ist! Vor lauter Erklärungen kommt es anfangs kaum zu dem eigentlichen Unterricht, so daß es angezeigt erscheint, diesem erst gewisse

---

*) In den deutschen Reichslanden (Elsaß-Lothringen) ist nach dem neuesten Normalplan für die einklassigen Schulen des französischen Sprachgebiets, also für solche Schulen, welche in sprachlicher Hinsicht den deutschen Schulen des Auslandes ziemlich gleichkommen, für den ersten Unterricht die Muttersprache vorgeschrieben. In dem Normalplan heißt es: „Da der erste Leseunterricht in der Muttersprache stattfinden soll, so beginnt das deutsche Lesen erst dann, wenn die Leseschwierigkeiten im Französischen größtenteils überwunden sind, also in der Regel mit dem Eintritt in die Mittelstufe." — Für die Schulen Nordschleswigs war dementsprechend bisher die dänische Sprache vorgeschrieben.

vorbereitende Übungen voranzuschicken. (Siehe Kapitel V.) Dies ist wiederum ohne Zeitverlust nicht denkbar, und die Schule wird dabei nicht besonders gut fahren, wenn sie sich in die Lage versetzt sieht, mit anderen Lehranstalten des Schulorts den Wettkampf aufzunehmen.

Nun, wie wäre es da mit einer zweisprachigen **Fibel**? Ein deutscher Schulmann im Auslande schreibt über die Einrichtung einer solchen folgendes*): „Seit Jahren beschäftigt mich die Frage eines zweisprachigen, und zwar in erster Linie eines deutsch-englischen Lesebuchs. Beim Elementarunterricht hat mich die Abwesenheit eines solchen Buchs öfters fast zur Verzweiflung gebracht, und mehr als einmal habe ich zur Feder gegriffen, um selber ein für meine Zwecke geeignetes Werkchen abzufassen. Nachdem ich aber einige Aufsätze geschrieben nnd manches Material gesammelt hatte, kam ich endlich zu dem Schluß, zu dem wahrscheinlich schon viele vor mir gekommen sind, daß eine solche Arbeit die Kräfte eines Einzelnen weit übersteigt.

Um nicht mißverstanden zu werden, will ich zunächst angeben, was für Anforderungen ich an dieses „Opus" stelle. Es müßte vor allem, gleich einer guten deutschen Fibel, zahlreiche Abbildungen von Gegenständen und Tieren bringen, für welche Kinder Verständnis und Interesse besitzen. Nur wären die Namen, statt in einer, in zwei Sprachen anzugeben. Es müßte mit der Schrift beginnen und dann zum Druck übergehen; doch möchte ich nicht empfehlen, auf die unterste Stufe der lautlichen Entwickelung zurückzugehen, sondern schon auf der ersten Seite mit einsilbigen Substantiven zu beginnen. Um indessen die lautliche Vorstufe nicht ganz außer Augen zu lassen, könnte man die beiden Sprachen abwechselnd (ihrem Laute nach) analysieren, und zwar in der folgenden Weise: Man stelle zuerst eine Reihe von deutschen Wörtern (ich spreche jetzt speziell von einem deutsch-englischen Lesebuch) ihrem Laute nach zusammen, dann eine Reihe englischer Wörter u. s. w. Das Ähnliche ließe sich dabei leicht nebeneinander reihen. Nachdem z. B. der deutsche Laut in der Reihe Bett, Fett, nett, Brett, Kette, Klette ꝛc. behandelt worden wäre, könnte der verwandte englische Laut in der Reihe net, wet, let, pet, get, set ꝛc. traktiert werden. Zu jedem deutschen Worte, zu jedem deutschen Satze

*) H. Baumann, Direktor der deutsch-englischen Knabenschule in London, — in Form einer Aufforderung an die Kollegen veröffentlicht im „Zentral-Organ für die Interessen des Realschulwesens", Jahrgang 1883, Heft IV (Berlin, Verlag von Friedberg & Mode).

müßte auf der gegenüberstehenden Seite das entsprechende englische Wort, der entsprechende englische Satz zu finden sein.

Nach dieser lautlichen Vorstufe müßten leichte Beschreibungen aus dem häuslichen Kreise folgen, und zwar so gewählt, daß sprachliche Schwierigkeiten in beiden Idiomen vermieden würden. Zu jeder Beschreibung sollte, wie im alten Orbis pictus und im modernen Lesebuch, eine verständliche Abbildung gefügt werden. An diese Beschreibungen ließen sich leichte Erzählungen und Märchen anreihen. Die Sprache müßte selbstverständlich (und hier komme ich an die Hauptschwierigkeit der Arbeit) sowohl für den deutschen, als auch für den englischen Text, durchaus mustergültig und klassisch sein. Dialektische Erzählungen, wie man deren häufig in deutschen Lesebüchern, selbst für die unteren Klassen trifft, sind schon der andern Sprache halber nicht aufzunehmen. Einige leichtere Gedichte könnten die Serie beschließen. Die zu wählenden Stücke dürften entweder für den Zweck eigens (in zwei Sprachen) verfaßte, oder auch von einem der Übersetzungssprache (der Sprache, in die übersetzt wird) vollkommen mächtigen Lehrer frei übersetzte Sachen sein. Allzu Technisches und Abstraktes müßte selbstverständlich ausgeschlossen bleiben. Moralische Erzählungen, Fabeln, Märchen, Beschreibungen aus den wichtigsten Gebieten der Natur und sonstiges, was sich für die elementare Lehrstufe eignet, würden vollkommen genügen. Denn es handelt sich darum, ein wirklich faßliches und brauchbares Lesebuch für den Anfänger zu schaffen, ein Buch, das nicht nur in unseren zweisprachigen Lehranstalten die Fibel ersetzen, sondern das auch bei jedem elementaren Sprachunterricht als Grundlage dienen könnte." *)

Gegen die Benutzung einer zweisprachigen Fibel spricht sich ein deutscher, hervorragender Schulmann, der den zweisprachigen (polnisch-deutschen) Unterricht zu seinem besonderen Studium gemacht, folgendermaßen aus**): „... Es erschienen Fibeln, welche auf einer Seite den Stoff in der nichtdeutschen, auf der andern in der deutschen Sprache darboten. Der eine Lehrer hielt es nun für zweckmäßig, zuerst die nichtdeutschen linken Seiten und dann die rechten der Reihe nach durchzuarbeiten, der andere las absatzweise, der dritte wort- oder satzweise auf einer und dann auf der andern Seite, der vierte setzte in

*) Nach ähnlichen Grundsätzen hat der Lehrer Th. Christaller für die deutsche Schule zu Kamerun eine Fibel bearbeitet und veröffentlicht. Der erste Teil (48 Seiten) umfaßt „Dualla", der zweite und dritte Teil (60 Seiten) Deutsch.

**) Wilhelm Skrodzki, Provinzial-Schulrat (vorher Seminardirektor). Vergl. Nr. 8 der Quellenschriften.

seiner sprachlich ziemlich gleichmäßig gemischten Schule ein nichtdeutsches Kind auf der linken mit einem deutschen auf der rechten Seite zusammen, ließ sie nach- oder wohl gar miteinander auf den beiden Seiten desselben Buches lesen, und so bediente man sich der verschiedensten Kunstgriffe, welche man oft als die allein richtigen und wirkungsvollen ansah. Es ist nicht zu leugnen, daß auf diese Weise und besonders nachdem Fibeln mit zweckmäßigerer Ordnung des Stoffs nach den beiden Sprachen erschienen waren, schon bei weitem günstigere Resultate erzielt wurden. Aber immer war es noch ein psychologischer Irrtum und darum ein methodischer Mißgriff, die fremde Sprache nicht im unmittelbaren Anschluß an die Sache, sondern erst durch Vermittelung der Muttersprache aneignen zu wollen. Nur vereinzelt haben früher wenige Lehrer selbständig den kürzeren Weg gewählt und ihre Schüler geradezu zum Deutschen geführt. Daß diese Ansicht als die richtigere mehr und mehr Platz gegriffen, lag hauptsächlich wohl an der Erkenntnis, daß bei dem früheren Verfahren oft kein ausreichender Erfolg zu spüren war, daß vielmehr in manchen Schulen die Kinder es weder zu rechter Sicherheit in der nichtdeutschen Sprache, noch zur genügenden Fertigkeit in der deutschen Sprache gebracht hatten. Darum machten die neueren Verordnungen*) dem Schwanken ein Ende, indem sie bestimmten, daß auf allen Stufen die Unterrichtssprache (außer in der Religion auf der Unterstufe) die deutsche sein und gleich von Anfang an nur das deutsche Lesen und Schreiben betrieben werden solle. Demgemäß kann auch für die utraquistische Schule nur von einem rein deutschen Lesebuch die Rede sein."

Die Beobachtungen an den meisten deutschen Schulen des Auslandes dürften hinsichtlich der Zweisprachigkeit des Leseunterrichts ganz in der vorstehend erörterten Richtung gehen. Wo die Schwierigkeiten sich nicht anderweitig beseitigen lassen, da wird man schließlich immer zum rein deutschen Lesebuch greifen müssen. Die für das Ausland bestimmte deutsche Fibel hat dann aber einer Forderung unbedingt zu entsprechen: Sie muß von der lateinischen Druck- und Schreibschrift (Antiqua und Kursiv) ausgehen.**) Wie viel Verdruß erwächst hier

*) Vom Jahre 1872 für Oberschlesien und für die Provinzen Preußen und Posen.

**) Ein solches Lesebuch ist die „Fibel in Rundschrift" von Rektor Rudolf Dietlein (Wittenberg, Verlag von R. Herrosé). — Der Lesestoff bringt so mannigfache sprachliche Übungen, wie sie gerade dem Bedürfnis der deutschen Schulen des Auslandes entsprechen; zudem hat die Verlagshandlung auf eine an sie gerichtete Anfrage sich bereit erklärt, bei einer nötig werdenden neuen Auflage den Übungsstoff mit Rücksicht auf das Ausland zu vermehren. — Als Begleit-

nicht der Schule, wenn sie dem Schreibleseunterricht eine Fibel mit der sogenannten deutschen Schrift zu Grunde legt! Tritt ein Zögling der deutschen Schule nach Ablauf seines ersten Schuljahrs in eine der Ortsschulen über, so wird er dort wieder unter die Anfänger gesteckt, weil er die lateinische Schrift noch gar nicht oder nicht sicher genug kennt. Die erlernte deutsche Schrift aber vergißt er inzwischen wieder so ziemlich, weil sie in den fremden Schulen nicht oder doch nur ausnahmsweise gelehrt wird. Ähnlich ergeht es einem Schüler der Landesschule, wenn er aus der Elementarklasse in die deutsche Schule übertritt. Die deutsche Schule kann vom deutsch-nationalen Standpunkte durchaus kein Vorwurf treffen, wenn sie schon aus rein praktischen Rücksichten nicht länger an der sogenannten deutschen Schrift festhält.*) Nicht bloß der vorhin erwähnte Übergang von einer Schule auf die andere kommt hier in Betracht, es giebt für sie einen noch viel triftigeren Grund. Da bei der lateinischen Schrift das kleine Alphabet der Druckschrift und der Schreibschrift sich fast gänzlich gleichen, so werden die Fortschritte des Schülers dadurch wesentlich erleichtert; und wenn man ferner in Erwägung zieht, daß die Erlernung der deutschen Schrift einer späteren Stufe überwiesen werden kann, so ergiebt dies für die Anfänger eine ganz bedeutende Ent-

---

schrift zu der Fibel folgen „Erläuterungen und Fingerzeige zur deutschen Fibel in Rundschrift". Verfasser und Verleger wie vorhin (Preis 10 Pfennig). — Als Fortsetzung empfiehlt sich „das zweite und dritte Sprachbüchlein für schweizerische Elementarschulen", welches auch eine besondere Ausgabe in Rundschrift hat.

*) „Irrtümlich wird die eckige Druckschrift, welche sich gegenwärtig fast nur noch in deutschen Büchern findet, als deutsche Schrift bezeichnet. Dieselbe ist entstanden aus der Mönchsschrift des 15. Jahrhunderts und wurde anfangs überall auch gedruckt, bis der Venezianer Aldus Manutius (um 1480) zu der runden, gefälligeren sogenannten Antiqua zurückkehrte, welcher dann die romanischen Völker in Südeuropa, die Engländer und Polen sich zuwandten. Nachdem auch die nordischen Völker und die Niederländer die sogenannte gotische Schrift größtenteils aufgegeben haben, ist sie heute fast auf Deutschland beschränkt. Im Interesse des geistigen Verkehrs mit dem Ausland und namentlich im Interesse der eigenen Schulen sollten auch wir sie fallen lassen. Es würde, da schon jetzt die lateinische Schrift allgemein gelernt werden muß und überdies die Verschiedenheit zwischen Druck- und Schreibschrift, zwischen großen und kleinen Buchstaben in der deutschen Schrift ungleich größer ist als in der lateinischen, Lehrern und Schülern viel Zeit und Mühe erspart, welche besser verwendet werden können. Auch zur Schonung der Augen würde diese Vereinfachung des Unterrichts dienen, zumal da nach der Ansicht vieler Augenärzte das Lesen und Schreiben der runden Lateinschrift die Sehkraft weniger anstrengt als das der eckigen deutschen Schrift." — Das sagt ein deutscher Regierungs- und Schulrat (F. Sander, in dem Seite 38 erwähnten „Lexikon der Pädagogik".)

lastung, welche um so mehr ins Gewicht fällt, als die Gefahr der Überanstrengung schon auf dieser Stufe ebenso nahe liegt, wie in der deutschen Schule des Auslandes überhaupt.

Die deutsche Fibel fürs Ausland muß ferner reich an guten Abbildungen sein. Ganz davon abgesehen, daß das Kind an einem guten Bilde seine Freude hat, so erleichtert dasselbe hier auch den Unterricht. Wo sonst eine Erklärung oder Übersetzung nötig würde, dient dem Lehrer die Abbildung als kürzester Weg zur Vermittelung des Verständnisses. Die Bedeutung der sich auch auf die Anschauung stützenden Erklärung liegt aber besonders noch in ihrer nachhaltigen Wirkung. Man weiß, wie die beste Worterklärung oder Beschreibung in dem ersten Kindesalter oft nur für den Augenblick haftet, weil sie zu abstrakt war. Hat das Kind den in der Schule behandelten Abschnitt zu Hause noch mehr zu verarbeiten, so vollzieht sich die Aneignung ganz äußerlich, wenn inzwischen die in der Schule gegebene Erläuterung wieder verflogen ist. Wie anders, sobald das Kind die Abbildung, welche der Vermittelung des Verständnisses zu Grunde lag, mit nach Hause bringt! Ein einziger Blick auf das Bild ruft die in der Schule gewonnene Vorstellung wieder wach, und so wird das Kind hier gegen mechanische Einprägung des Stoffes geschützt. Und welcher Lehrer wollte es leugnen, daß auch ihm das Bild manche Anregung zur frischen Behandlung des Dargestellten bietet!

Über die Einrichtung des eigentlichen **Lesebuchs** für die mittlere und obere Stufe der Volksschule enthalten die preußischen „Allgemeinen Bestimmungen, betreffend das Volksschulwesen“ vom 15. Oktbr. 1872, u. a. folgendes: „Die Auswahl der einzuführenden Lesebücher ist aus denen zu treffen, welche ein volkstümliches Gepräge tragen und durch ihren gesamten Inhalt den erziehlichen Zweck der Schule fördern. Unter diesen aber verdienen diejenigen den Vorzug, welche in ihrer Form korrekt sind und auch in den geschichtlichen und realistischen Teilen nicht eigene Ausarbeitungen der Herausgeber, sondern Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiete geben und welche sich von kirchlichen und politischen Tendenzen freihalten. Für Schulen, welche von Kindern verschiedener Konfessionen besucht werden, sind möglichst nur solche Lesebücher zu wählen, welche keinen eigentlich konfessionellen Charakter haben. Aus den bereits eingeführten Lesebüchern sind die Sprachstücke konfessionellen Inhalts in den Religionsunterricht zu verweisen.“*) Für die höheren

*) Vergl. Nr. 7 der Quellenschriften, Seite 52 und Seite 111.

Ziele einer Mittelschule soll das Lesebuch „Meisterwerke der deutschen Dichtung und Prosa" enthalten; „erforderlichenfalls ist neben demselben eine gute Gedichtsammlung zu gebrauchen. In Schulen, die mehr als sechs Klassen haben, werden Werke wie Minna von Barnhelm, Hermann und Dorothea, Tell, Wallenstein ꝛc. im Zusammenhang gelesen."

Ist in diesen Bestimmungen der Plan für die Zusammenstellung des Lesebuchstoffes auch näher vorgezeichnet, so wird den Herausgebern doch immer noch Spielraum genug gelassen, als daß nicht noch manche Spreu unter dem Weizen vorkommen könnte. Hängt doch die Auswahl des Stoffes nicht bloß von der Tüchtigkeit, sondern auch von der Geschmacksrichtung der Herausgeber ab. Und wenn diese in dem einen Buch mehr als in einem andern dem Bedürfnis des Auslandes sich nähert, so kann diese Erscheinung eben nur auf einem Zufall beruhen.

Es ist gewiß schon manchem deutschen Lehrer in der Fremde der Gedanke gekommen, daß das Lesebuch, um allen Anforderungen zu genügen, eigens mit Rücksicht auf die Verhältnisse der neuen Heimat zusammengestellt sein müßte. Macht es denn z. B. keinen Unterschied, ob die Winterfreuden der Jugend für den Nordländer beschrieben werden sollen, oder für den Tropenbewohner, dem Schnee und Eis unbekannte Dinge sind? Ähnliches gilt von so manchem Leseabschnitt, der ein Bild von dem deutschen Lande und seiner Natur geben soll. Hier kann zwar die anschauliche Schilderung des Lehrers ergänzend dazwischentreten, dadurch wird aber das Lesebuch selbst in den Hintergrund gedrängt; der Inhalt der einzelnen Stücke soll indes ohne zu viele Erklärungen seitens des Lehrers für das Kind verständlich und ansprechend sein. Was jedoch am fühlbarsten hervortritt, das ist der Mangel an Bildern aus der neuen Heimat, dem Vaterlande der meisten Kinder einer deutschen Schule des Auslandes. Dadurch gehen für den deutschen Unterricht viele, viele Anknüpfungspunkte verloren. Für jede Fertigkeit, so auch für die Sprachfertigkeit, ist ein bestimmtes Maß von realem Wissen erforderlich, und zwar in derjenigen Sprache, die zur Aneignung vorliegt. Wohl kann im günstigsten Falle das Lesebuch der Landesschulen das Wissenswürdigste über die neue Heimat bringen und so die geschichtlichen und realistischen Abschnitte des deutschen Lesebuchs ergänzen; für den deutschen Unterricht ist die unmittelbare Verwertung dieses Lesestoffes aber meistens erschwert, da ja alle Begriffe in der fremden Sprache aufgenommen wurden. Soll das Lesebuch im höheren Sinne die sprach-

liche, die nationale und die ideale Bildung gleichzeitig pflegen, dann dürfte ein solches, dessen sich die Schule der deutschen Heimat bedient, in seiner unveränderten Gestalt für die neue Heimat nicht überall lückenlos erscheinen.*)

Für ganz einfache Schulverhältnisse wird das Lesebuch zugleich ein besonderes Realienbuch zu ersetzen haben. Die sich auf Deutschland beziehenden Abschnitte sind so auszuwählen, daß sie den Schüler für das ihm vielleicht unbekannte Land und dessen Bewohner zu erwärmen vermögen. Das Lesebuch muß an Brauchbarkeit gewinnen, wenn es außerdem Lesestoff bringt, der nach grammatischen Gesichtspunkten so zusammengestellt ist, daß derselbe sich leicht für den rein sprachlichen Unterricht auf der Oberstufe verwerten läßt. Um ihre Zöglinge in die deutsche Litteratur einzuführen, dürfte auch manche mehrklassige Schule sich auf die Proben des Lesebuchs zu beschränken gezwungen sein. Eine nach Inhalt und Form mustergültige Auswahl von Poesie und Prosa aus der volkstümlichen und der klassischen Litteratur wird deshalb als unentbehrlich bezeichnet werden müssen.

Die Behandlung des Lesestückes,

insofern dieselbe auf Erzielung von Sprachfertigkeit gerichtet ist, dürfte im Hinblick darauf, daß die Schüler hier meistens recht wortarm und oft nur mit den gewöhnlichsten Satzwendungen vertraut sind, manche kleine Abweichung von dem einheimischen Verfahren beanspruchen.

Es möchte sich vielleicht folgender Gang empfehlen:

1) Der Lehrer trägt das Lesestück frei vor, lebendig und unter möglichst getreuer Anlehnung an das Buch, nur daß er die weniger

*) Unter denjenigen deutschen Schulen des Auslandes, für welche die Verbindung mit Deutschland besonders erschwert ist, pflegen einzelne derselben neben dem Bedarf an Schreibmaterialien den Schülern auch die deutschen Schulbücher auf Lager zu halten. Diese Einrichtung verhütet manche Störung des Unterrichts. Könnte man da in der Fürsorge für die Schule nicht noch einen Schritt weiter gehen und für dieselbe ein eigenes deutsches Lesebuch herstellen lassen? Dasselbe brauchte ja im Notfalle vorzugsweise nur Bilder aus der neuen Heimat zu umfassen, um so das eingeführte deutsche Lesebuch ergänzen zu können. In einem brasilianischen Schulgebiet ist für die deutschen Schulen ein eigenes deutsches Lesebuch herausgegeben worden. — Wo eine einzelne Schule weder bemittelt genug ist, um die Herstellungskosten allein zu tragen, noch bedeutend genug, um einen genügenden Absatz zu gewährleisten, da hätten sich die Schulen desselben Landes zu einem solchen Unternehmen die Hand zu reichen. Wie sehr dieses Vorhaben begünstigt und das Zustandekommen desselben gesichert werden könnte, wenn die deutschen Schulen unter sich Landesverbände bildeten, bedarf kaum einer näheren Begründung. (Siehe über das Vereinswesen Kapitel IX.)

geläufigen Ausdrücke durch bekannte synonyme ersetzt, den etwas künstlichern Satzbau vereinfacht und nach Bedürfnis auch die Wortfolge und die Redeweise umbildet.

2) Nun wird das Lesestück vom Lehrer im Zusammenhange gut vorgelesen. (In einzelnen Fällen mag auch wohl der Weg eingeschlagen werden können, daß die erste Übung wegfällt und der Lehrer anstatt dessen das von ihm Vorgelesene von einem begabten Schüler in der Landessprache frei wiedergeben läßt.)

3) Alsdann werden die Schüler aufgefordert, die ihnen unverständlich gebliebenen Ausdrücke zu nennen. Dafür sind bekanntere Worte zu suchen, und zwar von den Schülern selbst. Zur Übersetzung wird nur dann die Zuflucht genommen, wenn auf einem anderen Wege die Vermittelung des Verständnisses unerreichbar war.

4) Der Lehrer liest das Lesestück abschnittweise vor, und die Schüler lesen einzeln oder im Chor jeden Abschnitt mit sinngemäßer Betonung nach.

5) Aus den einzelnen Abschnitten wird der Inhalt erfragt und dieser dann von den Schülern wiedergegeben.

6) Der Zusammenhang der einzelnen Abschnitte unter sich, der logische Gedankengang, wird festgestellt.

7) Das Lesestück wird von den Schülern im Zusammenhange wiedergegeben. — Die vom Wortlaut des Lesebuchs abweichende Reproduktion gilt als höhere Leistung. Auch die zusammenfassende Wiedergabe des Inhalts verdient geübt zu werden. (Vergl. S. 53.)

In dem Maße, wie die rein sprachliche Seite des Lesestückes in den Vordergrund tritt, wird jedoch der Förderung der Lesefertigkeit Abbruch geschehen müssen. Daß diese aber im Auslande noch ganz besonders und nicht am wenigsten durch Chorlesen zu üben ist, lehrt die tägliche Erfahrung. Für das kursorische Lesen sind deshalb besondere Stunden anzusetzen und solche Leseabschnitte auszuwählen, die nicht weitläufiger Wort- und Sacherklärungen bedürfen. Da der letztere Umstand die Erfassung des Inhalts wesentlich begünstigt, so erleichtert er auch die Wiedergabe desselben. Diese sollte denn auch bei keinem zweckdienlichen Lesestücke verabsäumt werden; insonderheit wird es bei denjenigen Leseabschnitten zu geschehen haben, welche den Realienunterricht ergänzen und beleben sollen.

Wie der Lesestoff zu grammatischen und stilistischen Übungen zu verwenden ist, wird weiterhin berührt. (Vergl. Seite 55 und 62.)

b. Das Auswendiglernen von Gedichten beginnt schon in den ersten Schuljahren und erstreckt sich durch die ganze Schulzeit. Auf

der Unterstufe geschieht dies im Anschluß an den Anschauungsunterricht, oder auch in Verbindung mit dem Singen; auf der Mittelstufe bieten die Lesestunden die geeignetste Gelegenheit dazu, und auf der Oberstufe lassen sich diejenigen Stunden dafür mitbenutzen, welche für den Unterricht in der Litteratur bestimmt sind.

„Es ist sehr wichtig, daß die Schüler, vornehmlich der Volksschulen, viele schöne Gedichte kennen lernen, daß diese ihnen inhaltlich erklärt und ihrem Gedächtnis angeeignet werden. In solchen im Gedächtnis aufbewahrten Poesieen hat der Schüler für sein ganzes Leben einen Schatz von schönen Sprachformen und von guten und edlen Gedanken, eine dauernde Anregung zu idealer Lebensanschauung, einen Schutz gegen das viele fade, zum Teil unsittliche Zeug, das ihm in in pseudo-poetischer Form entgegengebracht wird. Die Auswahl von geeigneten Gedichten für jede Stufe des Unterrichts ist nicht ganz leicht, so viel des Guten und für den genannten Zweck Brauchbaren auch existiert. Der Lehrer, event. der Verfasser eines Schullesebuchs muß die kindliche Natur in ihren verschiedenen Entwickelungsphasen mit großer Aufmerksamkeit und mit vieler Liebe studiert haben, um vor Mißgriffen sicher zu sein. Die kleineren Schüler haben meist große Freude an lyrischen Gedichten; auch in den kleinen erzählenden Gedichten, die sie mit Vorliebe hören und lernen, überwiegt das lyrische und das sprachlich-musikalische Element. Größere Kinder, namentlich Knaben, lieben Gedichte, in denen viel Handlung ist; für sie ist die eigentliche epische Dichtung das Geeignetere. Didaktische Dichtungen werden wir meist den größeren und größten Schülern vorbehalten müssen. — Die Gedichte, welche in der Schule zur Behandlung kommen, sollen nun aber keineswegs alle gedruckt den Schülern vorliegen. Es hat einen ganz besonderen Wert, wenn die Kinder kürzere Gedichte zunächst durch mündliche Mitteilung des Lehrers kennen lernen, und wenn dieselben durch mehrmalige Wiederholung bei der sachlichen Besprechung — aber ja nicht durch Vorsprechen und gedankenloses Nachplappern — gelernt werden. Man behauptet, und wohl nicht ganz mit Unrecht, daß die Bequemlichkeit des Lesens und Schreibens der Gedächtniskraft der Menschen Eintrag gethan habe; es dürfte also wohl nicht vom Übel sein, wenn man dem lernenden Schüler einmal diese Krücke entzieht und ihn ganz auf seine eigene Kraft anweist.“ *)

*) Siehe Nr. 10 der Quellenschriften.

Die Auswahl der Gedichte für eine Schule von mehreren Klassen und mehreren Lehrern des Deutschen ist von diesen in gemeinsamer Beratung zu treffen. Der so aufgestellte Kanon hat auch auf den deutschen Gesangunterricht gebührend Rücksicht zu nehmen. — Für die Mittel- und die Oberstufe empfiehlt sich auch die Einprägung von Sprichwörtern und Redensarten.

c. Über die Aufschreibübungen siehe unter den schriftlichen Übungen, Seite 59.

3. Sprachrichtigkeit

umfaßt richtiges Sprechen und richtiges Schreiben. Dahin führen vorzugsweise:

a. die fleißige Weiterbenutzung des Lesebuchs,
b. die Kenntnis der Sprachgesetze und
c. die Anfertigung von schriftlichen Arbeiten.

a. Nicht die Geläufigkeit im Lesen ist es, welche den Maßstab für die Beherrschung einer Sprache abgiebt, sondern die Art und Weise des Vortrags. Da das Lesen nichts anderes ist, als richtiges Sprechen — wenn auch nicht das Aussprechen eigener Gedanken, sondern der des Autors — so wird der ausdrucksvolle Vortrag meistens den Prüfstein dafür abgeben, inwieweit der Schüler in das Verständnis des Gelesenen eingedrungen ist. Die Erfahrung lehrt jedoch auch, daß mancher Schüler ein Gedicht oder ein prosaisches Lesestück, das ihm geläufig ist, nach öfterem mustergültigen Vorsprechen bezw. Vorlesen ausdrucksvoll wiederzugeben vermag, ohne auch nur die Hälfte des Vorgetragenen verstanden zu haben. Solche Beobachtungen machen es dem Lehrer zur Pflicht, auch wo der Schein für das Verständnis des Stoffes spricht, sich dennoch durch ein paar Fragen zu überzeugen, daß er nicht das Opfer einer unbeabsichtigten Täuschung geworden.

Logisch-ästhetisches Lesen müßte das Ziel jeder Schule sein, und wenn nach Maßgabe der Leistungen im übrigen auch nur wenigen Lesestücken eine gründliche Behandlung in diesem Sinne sollte zu teil werden können. Freilich kann der Lehrer nur fordern, was er selbst dargeboten. Wo, wie bei Veranschaulichungen von Gemütsstimmungen, sich die Erklärung unzulänglich erweist, da wird der gefühlvolle Vortrag des Lehrers seine Wirkung gewiß nicht verfehlen.

Das Chorlesen, so sehr es auf den beiden unteren Lehrstufen der Erzielung einer guten Lesefertigkeit Vorschub leistet, darf hier, wenn

überhaupt, doch nur ausnahmsweise geübt werden, weil es die Kinder zu leicht in den mit Mühe abgestreiften Schulton zurückschleudert.

Lesestücke, die in dialogischer Form gehalten sind, eignen sich für die deutsche Schule des Auslandes ganz besonders. Soll ihre Wirkung eine vollständige sein, so müssen sie mit Rollenverteilung gelesen werden. Schon deshalb ist das Lesen von Dramen hier auch von Bedeutung. Für die Schule mit höheren Zielen hat die Lektüre der eingangs erwähnten Schulausgaben klassischer Werke freilich noch den weitergehenden Zweck: die Schüler sollen die Geistesprodukte der hervorragendsten deutschen Dichter und Schriftsteller kennen und schätzen lernen und im Anschluß daran einige Nachrichten aus deren Lebensgeschichte erhalten. Ob es hierbei sein Bewenden haben muß, oder ob die Schule die gegebenen Biographieen vervollständigen und zu einem litteraturgeschichtlichen Überblick verweben kann, wird sich von selbst ergeben; nur wo sie diesen Höhepunkt erklommen hat, ist sie auch in der Lage, ihren Zöglingen einen reichen Schatz deutsch-nationaler Bildung auf den Lebensweg mitzugeben.

Im Zusammenhang mit der Lektüre der Oberstufe mag auch der Privatlektüre gedacht sein. Der Wert derselben wird von manchen Schulmännern freilich recht angezweifelt, die deutsche Schule des Auslandes dürfte indes auf eine Jugendbibliothek nicht gern verzichten wollen. Diese bietet ihr ja ein Mittel mehr zur Erreichung ihrer Ziele. Im Auslande vermittelt die Entnahme von Geschichtsbüchern sogar oft eine Annäherung zwischen Familie und Schule. Wenn jeder Schüler den rechten Gewinn aus dem Lesen von Unterhaltungsbüchern ziehen soll, so müssen die einzelnen Bändchen der Schülerbibliothek nicht bloß mit Rücksicht auf ihren Inhalt, sondern auch auf die sprachliche Form katalogisch geordnet sein. Daß eine weise Beschränkung und eine befriedigende Überwachung der Privatlektüre mit zu den Voraussetzungen gehören, von welchen aus die Errichtung von Jugendbibliotheken*) befürwortet wird, soll nicht verschwiegen werden.

b. „Die Schule ist nicht im stande, durch bloßes Anschauen und Üben ein sicheres Sprachgefühl zu erzeugen“ (Dr. Rauch). Das Sprachgefühl ist zudem ein unzuverlässiger Leiter, wo in der Schule zwei Sprachen nebeneinander bestehen, außerhalb der Schulräume die eine derselben — die zu erlernende deutsche — aber selten an das

*) Die Lehrmittelhandlung von Ernst Wunderlich in Leipzig versendet ihren nach pädagogischen Grundsätzen aufgestellten Katalog über Bibliotheken von verschiedenem Umfang unentgeltlich und führt auch Bestellungen aus.

Ohr des Schülers klingt. Da bedarf es einer sicherern Stütze, und diese gewährt die Einsicht in die Sprachgesetze.

Der erste eigentliche Sprachunterricht beginnt, wie schon erwähnt worden, im Anschluß an die Sprechübungen der Unterstufe. Da hier die Schüler indes geistig noch nicht so weit entwickelt sind, um die Sprachgesetze erfassen zu können, geschweige denn sie sich als Richtschnur dienen zu lassen, so lernen sie die Wort- und Satzformen nur durch den Gebrauch und ohne jegliche grammatische Bezeichnung. Die vorhin erwähnten Sprechübungen schließen sich später an das Lesebuch an und begleiten den Leseunterricht jahrelang, hier dann jedoch unter Verwertung der bereits erworbenen grammatischen Kenntnisse.

Daß die deutsche Schule des Auslandes, sobald sie den grammatischen Unterricht beginnt, diesen nicht im Anschluß an das Lesebuch allein, sondern vielmehr in zusammenhängender, systematischer Darstellung — jedes kleinere Gebiet als Ganzes für sich betrachtet — darbieten muß, darüber dürften die Ansichten wohl kaum auseinander gehen. Der Lesestoff, wenn er nicht geradezu mit Rücksicht auf den grammatischen Unterricht ausgewählt ist, liefert auch selten die erforderliche Anzahl von Beispielen, und auch die vorhandenen nicht einmal in der erwünschten Aufeinanderfolge oder in lückenlosem Fortschritt. Der Anschluß an das Lesebuch dürfte somit nur für die jeweilige Wiederholung bereits eingeprägter Sprachformen oder auch dann am Platze sein, wenn der Schüler am Lesestück die gewonnene sprachliche Einsicht nachweisen soll.

Die Vorführung der sprachlichen Kunstausdrücke, ohne die nun einmal ein grammatischer Unterricht nicht denkbar ist, fällt derjenigen von beiden Sprachen zu, welche zuerst einen systematischen Unterricht in der Grammatik bietet. Am geeignetsten geschähe dieses in der Muttersprache der Kinder, die hier meistens mit der Landessprache identisch ist. Wo dieser Gang wirklich befolgt wird, da möchte es gewiß angebracht sein, neben den landesüblichen Benennungen auch stets die lateinischen einzuprägen, damit der Lehrer des Deutschen an diese anknüpfen könnte. Wird die Landessprache in der Schule aber gar nicht gelehrt, oder ist sie auf die letzten Schuljahre beschränkt, und bleibt mithin dem deutschen Unterrichte die Einführung in die Terminologie vorbehalten, dann ist dabei in einer Weise zu verfahren, daß in dem Schüler nicht die Vorstellung erweckt werde, als handle es sich um Dinge, die allein zu den Eigentümlichkeiten der deutschen Sprache gehörten.

Dem sprachlichen Unterricht muß unbedingt ein Leitfaden bezw. ein Übungsbuch zu Grunde liegen. Alle abstrakten Begriffserklärungen oder Regeln bleiben wertlos, wenn nicht die praktische Anwendung unmittelbar darauf folgt. Wo es nur immer angeht, muß die entwickelnde Methode zur Anwendung kommen. Für die Herleitung des einzelnen Sprachgesetzes ergiebt sich dann folgender Gang: Aufschreiben des Musterbeispiels bezw. Lesen desselben in dem Übungsbuch, grammatische Erörterung des Beispiels und Anwendung des Erlernten durch Lösung sprachlicher Aufgaben, sei es auf mündlichem oder schriftlichem Wege. Die Befestigung der Sprachformen ist die geringere Arbeit; viel mühevoller erscheint dem Schüler die richtige Anwendung derselben. Auch diese wird oft um sehr vieles erleichtert, wenn die einzeln einzuprägende Form als ein Teil im Satze dargestellt werden kann. Dies setzt die Kenntnis der wichtigsten Bestandteile des Satzes voraus. Ist den Schülern die Wortlehre aus der anderen Sprache her bereits bekannt, dann werden sich übrigens Wortlehre und Satzlehre im Deutschen sehr wohl in Verbindung miteinander lehren lassen.

Der Nutzen eines in dieser Art betriebenen Sprachunterrichts stellt sich als ein mittelbarer und als ein unmittelbarer dar. Auf der einen Seite dient er dem praktischen Gebrauch der Sprache selbst. Die auf dem Wege der Herleitung gewonnene Einsicht in schwierigere und zusammengesetztere Sprachformen bildet den Wegweiser zur Auffindung des treffenden Ausdrucks auch für den eigenen Gedanken. Auf der anderen Seite ist ein guter grammatischer Unterricht mehr geistbildend, als mancher zugestehen will.

Die in der einen Sprache erworbenen grammatischen Kenntnisse sind auch für die Erlernung einer anderen von großem Gewinn. Wie nutzbringend müßte es da nicht für die deutschen Schulen des Auslandes werden, wenn in beiden Sprachen, in der deutschen und der anderen, die allgemeine Grammatik nach demselben Lehrgang vorgeführt werden könnte!*) Das in der einen Sprache Angeeignete ließe sich leicht auch in der andern verwerten, und es wäre ein Leichtes, zu bestimmen, bei welchen Abschnitten die eine Sprache der andern vorzuarbeiten hätte. Eigentümlichkeiten der einen Sprache würden hierbei auch leichter hervortreten, oder sie könnten, soweit sie in das Gebiet der Schule gehörten, besser hervorgehoben werden. Daß in

*) Wenn nicht anders, könnte das Wichtigste auf hektographischem Wege vervielfältigt oder hin und wieder auch diktiert werden, sofern es in letzterem Falle ohne zu fühlbaren Zeitverlust abginge.

beiden Sprachen ein grammatischer Unterricht planlos nebeneinander her erteilt wird, kann zu leicht Verwirrung anrichten.

Bezüglich der Verteilung des grammatischen Stoffes dürfte sich für die verschiedenen Lehrstufen folgende Gruppierung ergeben.

Unterstufe: Ein eigentlicher Unterricht in der Grammatik kommt hier nicht vor; was davon gebracht wird, gehört in den Anschauungsunterricht. Doch ist auch auf dieser Stufe schon die Weckung eines Sprachgefühls ins Auge zu fassen.

Mittelstufe: Hier kommt folgendes Pensum zur Verarbeitung: Das Wichtigste aus der Lautlehre. Die Deklination des Substantivs, die Komparation (und Deklination?) des Adjektivs, das Numerale, die Deklination der wichtigsten Pronomina (persönlich, hinweisend, fragend, besitzanzeigend), die Konjugation der Hilfsverben und der schwachen und der starken Verben (nur Indikativ und Aktivum), die Anwendung der Präpositionen mit dem Akkusativ und derjenigen mit dem Dativ, das Adverb.

Die Einübung der verschiedenen Deklinationen ist zweckmäßig in nachstehender Reihenfolge vorzunehmen: Der Griffel, das Mädchen, die Tochter, — der Wald, das Gras, der Hund, das Schaf, die Gans, — der Knabe, die Kirche, der Fürst, die Schrift, die Druckerei, — der Schmerz, das Auge, der Friede, das Herz. Die Kasusverhältnisse bereiten den Schülern oft unsägliche Schwierigkeiten, weil die zweite, nichtdeutsche Sprache meistens nicht so viel Fälle hat, oder das Wort doch in Wirklichkeit nicht so oft abwandelt, wie es im Deutschen geschieht, sondern die Flexion einfach durch Voranstellung von Präpositionen bildet. — Die Anwendung der einzelnen Fälle mag in der allbekannten Weise geübt werden:

Lehrer:	Wer ist krank?	Schüler:	Der Mann ist krank.
„	Wessen Buch ist das?	„	Des Mannes Buch 2c.*)
„	Wem gehört das Buch?	„	Dem Manne 2c.
„	Wen hat er besucht?	„	Den Mann 2c.

Beim Verb lassen sich die Konjugationsformen in ähnlicher Weise anwenden und üben, d. h. im Satze; z. B.:

ich bin (krank — ein Schüler),
du wirst (morgen zu Hause) sein,
er hat (gestern einen Brief) geschrieben.

Es möge nicht versäumt werden, die Konjugationsformen von vornherein auch stets frageweis anzuwenden.

---

*) Man lasse anfangs diese Form gelten.

Oberstufe: Hier ist das übrige ans der Wortlehre zu bewältigen; dieselbe erscheint auf dieser Stufe als Ganzes.

In welchem Umfange die Satzlehre behandelt werden kann, hängt von zu mannigfachen Umständen ab. Unter günstigen Verhältnissen wird schon auf der Mittelstufe damit begonnen werden dürfen und alsdann das Pensum der Oberstufe sich recht weit erstrecken.

Seine praktische Anwendung findet der grammatische Unterricht in den Übersetzungsübungen, die dieser Stufe zuzuweisen sind. Die Übersetzung kann als mündliche oder auch als schriftliche Übung (Stilübung) ihre Stelle finden. (Vergl. Seite 27.) Hierbei ist ein methodisch geordneter Gang zu befolgen, den der Lehrer in Ermangelung eines geeigneten Übungsbuches selbst auszuarbeiten hat. — Noch eine Seite des deutschen Unterrichts, die sich wohl am leichtesten mit den grammatischen Übungen in Verbindung setzen läßt, ist die Ausbildung der Umgangssprache. Kinder, die erst durch die Schule in den Besitz der deutschen Sprache gelangt sind, verraten nicht selten die größte Unbeholfenheit, wenn sie sich über Vorgänge des alltäglichen Lebens aussprechen sollen. Der deutsche Unterricht wird somit immer eine große Lücke lassen, wenn er die Pflege der Umgangssprache hintansetzt. Alle mündlichen Übungen, also auch schon die Sprechübungen der Unterstufe, dürften hinreichend Gelegenheit bieten, diesem besonderen Zweig des deutschen Unterrichts die ganze Schulzeit hindurch Beachtung zu schenken.

c. Die schriftlichen Übungen erstrecken sich auf Rechtschreiben und Anfertigung von Aufsätzen. „Solange der Mensch nicht schreiben konnte, dachte er wenig und redete schlecht“ (Garve). Dieser Ausspruch kennzeichnet die Bedeutung der schriftlichen Übungen. Der ganze Sprachunterricht findet an ihnen eine kräftige Stütze. Im allgemeinen kann man von den Schreibübungen in ihrer Stellung zum Sprachunterricht sagen, daß sie zur Erfassung und Einprägung der Wortbilder und der Sprachgesetze dienen. Darum wäre es eine arge Versäumnis, dieses Förderungsmittel den Schülern auch nur eine Stunde länger vorzuenthalten, als es durch den Unterrichtsgang bedingt ist; anderseits ergiebt sich daraus, daß der Sprachunterricht eigentlich nicht früher beginnen sollte, als bis ihm die schriftliche Übung zu Hilfe kommen könnte. (Vergl. Seite 32 und 33.)

Mit Rücksicht auf die gesteigerten Schwierigkeiten sind die schriftlichen Übungen in folgendem Stufengang vorzunehmen:

Abschreiben (durch Anschauen, nach gedruckten Vorlagen oder nach Vorschrift), Nachschreiben oder Diktierschreiben (nach dem Gehör) und und Auf- oder Niederschreiben (aus dem Gedächtnis).

Die Abschreibübungen verfolgen vorzugsweise einen orthographischen Zweck. Sie mögen auf mehrere Jahrgänge der Schüler ausgedehnt werden. Gewöhnlich dienen sie als Hausaufgaben; ausnahmsweise werden sie jedoch auch in die Schulstunde zu verlegen sein, und dann als stille Beschäftigung für eine Abteilung, während der Lehrer sich einer anderen Schülergruppe widmet. Die Bedeutung der Abschreibübungen liegt darin, daß sie teils das Auge an die Wortbilder gewöhnen und sie einprägen, teils hierdurch dem Gedächtnis zu Hilfe kommen. Sie bereiten also auf die eigentlichen Rechtschreibübungen vor.

Das Nachschreiben erstreckt sich zu allernächst auf einzelne Wörter, dann auf Sätze und zuletzt auf zusammenhängende Abschnitte. Anfangs wird nur vorbereiteter, also bekannter Diktierstoff gewählt, später erfolgt das Diktatschreiben ex tempore. Solange das Kind gar keine Regeln fürs Rechtschreiben kennt, also für die Lösung der ihm gestellten Aufgabe keinen anderen Stützpunkt hat als den, welchen ihm das mehr oder minder sicher gewöhnte Auge bietet, muß sich der Lehrer mit einer Leistung begnügen, welche über die lautrichtige Wiedergabe des Gehörten nicht hinausgeht. Meistens wird jedoch der Schüler eine solche Grenze nicht kennen, es sei denn, daß die Abschreibübungen auf dieses Gebiet beschränkt worden wären. Von großer Bedeutung ist es, zu verhüten, daß der Schüler Wortbilder in unrichtiger Schreibweise zu Gesicht bekomme. Einesteils wird demnach fehlerhaftes Abschreiben für den Schüler nachteilig, andernteils befördert der Lehrer selbst eine gewisse orthographische Unsicherheit, wenn er den Diktierstoff nicht so wählt, daß Fehler verhütet werden. Vorausgesetzt, daß nur Verstandenes diktiert wird, sollten stets alle Wörter, die dem Schüler zu schwierig oder zu wenig bekannt erscheinen, zuvor lieber an die Schultafel geschrieben werden, als daß sie nachher zufolge dieser Versäumnis in fehlerhafter Schreibung vorkommen. Auf die Bewältigung der lautlichen Schwierigkeiten folgt die Bezeichnung des konsonantischen An- und Auslauts.*) Einzelne Winke über die Ableitung und Umlautung der Wörter lassen sich hier schon einstreuen, wenn die Lautlehre im grammatischen Unterricht noch nicht hat erledigt werden können. Wie dort, wird auch hier keine Regel

---

*) Siehe beim Anschauungsunterricht die dort angeführten schwierigen Verbindungen auf Seite 37.

ohne weiteres gegeben, sondern hergeleitet. Erst wenn dieselbe an den vorgeführten Beispielen erkannt ist, darf der Diktierstoff gebracht werden. Die Ausnahmen, von denen zunächst nur die wichtigsten mit aufgenommen werden, gehören in eine weitere Stufe. Mit diesem Pensum würde die Mittelstufe sich bei ungünstigen Schulverhältnissen begnügen müssen; andernfalls wäre noch die Bezeichnung der Vokalkürze und der Vokallänge durchzugehen. Auf die Oberstufe gehörten dann alle Ausnahmen, die schwierigeren Fälle von gleich- und ähnlichklingenden Wörtern und die gebräuchlichsten Fremdwörter. — Falls der Diktierstoff wörtlich einem Buche entnommen ist, welches sich in den Händen der Schüler befindet, kann wohl auch hin und wieder eine wechselseitige Korrektur durch die Schüler stattfinden. In anderen Fällen mag es sich empfehlen, einen Schüler das Diktat auf die den Kameraden abgewendete Schultafel schreiben zu lassen, es dann vor den Augen der Schüler durchzusprechen und auf Grund dieser Verbesserung die Fehler durch die Schüler selbst korrigieren zu lassen; denn auch die Selbstkorrektur hat ihr Gutes. Freilich darf der Lehrer nicht zu diesem Mittel greifen, nur um sich selbst entlasten zu wollen. — Sobald es thunlich erscheint, beschränkt sich der Rechtschreibeunterricht auf die Verbesserung der Verstöße in den sonstigen schriftlichen Arbeiten.

Die Interpunktion wird in Verbindung mit der Satzlehre vorgeführt. Die Verstöße gegen die Zeichensetzung finden bei der Besprechung der Aufsätze ihre Berichtigung.

Das Niederschreiben aus dem Gedächtnis bildet die dritte Stufe der schriftlichen Übungen. Auch diese können bereits auf der Unterstufe angebahnt werden. Dort handelt es sich gewöhnlich aber nur um Aufschreiben von einzelnen Worten; auf der Mittelstufe kommen meistens Sätze und auf der Oberstufe zusammenhängende Abschnitte in Betracht. Den Stoff dazu liefert entweder der Sprachunterricht, oder — was das gewöhnlichste sein dürfte — er wird dem behandelten Lesestück entnommen. Die Niederschrift ist nicht mehr eine orthographische Übung ausschließlich; sie bildet vielmehr den Übergang zu den sogenannten Stilübungen. Bei der Durchsicht und der Besprechung der Arbeiten wird der Lehrer diese beiden Gesichtspunkte auch stets im Auge zu behalten haben. Die Berichtigung grammatischer Fehler beschränkt sich zu Anfang auf die Verstöße gegen die Wortformenlehre.

Die Stilübungen bilden den Schlußstein des gesamten sprachlichen Unterrichts; alle vorangehenden Übungen haben dieses Endziel ins Auge zu fassen. Die Schulung geschieht in zweifacher Weise: mündlich und schriftlich. Dementsprechend ergeben sich auch Forderungen

doppelter Art. Der Schüler soll sich zunächst in seiner Rede der deutschen Sprache möglichst korrekt bedienen lernen. Dieser Forderung genügt er in vollem Umfange, wenn er seine Gedanken deutlich, bündig und wo möglich auch in gefälliger Form vorzutragen vermag. Die methodisch geordneten Sprechübungen, die erschöpfende Ausbeute des Lesestücks und die grammatische Durchbildung allein führen aber noch nicht zu einer solchen Leistung: das stete Vorbild des Lehrers hat auch sehr viel Anteil daran: „Der Lehrer muß sich in allen Unterrichtsstunden einer Sprache befleißigen, die in jeder Hinsicht rein und überall dem Gegenstande gemäß ist. Mit Recht kann man von ihm verlangen, daß er, wenn auch nicht oratorische Schulung, so doch so viel dialektische Gewandtheit besitze, daß er sich stets in angemessener Weise, in grammatisch richtiger und event. auch schwungvoller Sprache zu äußern vermag; daß er sich niemals aus geistiger Trägheit oder Indolenz zum Gebrauch verkehrter Wiederholungen und unangenehmer Flickwörter oder gar dazu verleiten läßt, die Sprache ins Niedere oder Gemeine zu ziehen. Man denke nicht gering von der hier verlangten Gewandtheit des mündlichen Ausdrucks. Sie ist wahrlich ein nicht zu unterschätzendes Hilfsmittel auch für den schriftlichen Gebrauch, namentlich für die nichtdeutschen Schüler, die selbst in den höheren Klassen vielfach noch eine geradezu kinderhafte Unbeholfenheit bekunden."*) Klar kann sich ein Schüler nur über das aussprechen, was er nach allen Seiten geistig durchdrungen hat, was er also begriffen hat und in Wirklichkeit weiß. Ist der Lehrstoff an sich noch so einfach, er wird nicht geistiges Eigentum der Schüler werden können, wenn die Form, in welcher der Lehrer ihn darbietet, über ihre Köpfe hinweggeht. Das Gedächtnis vermag für den Augenblick vielleicht ganze Sätze mit unverstandenen Redewendungen festzuhalten oder aus dem Buche aufzunehmen, die Wiedergabe erfolgt dann aber nur mit dem eingeprägten Wortlaut; sobald die Form dem Gedächtnis entschwindet, verwischt sich auch das Wissen. Diese Beobachtung wird dem Lehrer bei der Wahl des Lehrtons und der Lehrsprache als Fingerzeig zu dienen haben.

Die andere Forderung, die Gedanken schriftlich geordnet darlegen zu können, gilt nicht in den Augen aller Schüler als die schwerere.

*) „Einrichtung und Gliederung des deutschen Unterrichts in den unteren, mittleren und oberen Klassen der Gymnasien", von Dr. Joseph Rangen, Oberlehrer am (zweisprachigen) Progymnasium zu Tremessen, Provinz Posen. (Osterprogramm 1880.)

Gebricht es für die fließende mündliche Darstellung bisweilen an einem Wort, oder wird die Vollendung des einmal begonnenen Gedankens durch eine plötzlich auftauchende syntaktische Unsicherheit vereitelt, so läßt sich in einem Aufsatz bei Fleiß und Zeitaufwand manche dieser Lücken verdecken. Aus diesem Gesichtspunkt betrachtet, mag ja jener Ansicht eine gewisse Berechtigung nicht abzusprechen sein; immerhin wird keine Leistung so auf den ersten Blick die Früchte des gesamten Unterrichts erkennen lassen, wie gerade die Aufsätze. Für die deutsche Schule des Auslandes geben sie überdies den Maßstab dafür ab, in welchem Umfange und mit welchem Erfolge die deutsche Sprache als Unterrichtssprache zur Geltung gekommen. Nur was der Schüler in dieser aufgenommen und verarbeitet hat, steht ihm bei der Anfertigung der Aufsätze zu Gebote. Freilich wird man in der deutschen Schule des Auslandes seine Ansprüche recht herabsetzen müssen. Die Unbeholfenheit in der Form läßt oft die besten Gedanken nicht klar erkennen, und wo die Schule die deutsche Sprache von Grund auf zu lehren gehabt, dürfte es bei Ablauf des schulpflichtigen Alters*) so manchem Schüler selbst noch an der geistigen Reife fehlen, um größere Forderungen befriedigen zu können. Da wäre es ja ein thörichtes Beginnen, die Schüler im produktiven Denken üben zu wollen; bei einer gewissen geistigen Durchbildung kommen die Gedanken von selbst. Die deutsche Schule des Auslandes, zumal die mit den Zielen der Volksschule, oder die mit vielen Schwierigkeiten kämpfende, wird ihre Aufsätze recht lange auf einfache Reproduktionen zu beschränken haben, wenn sie nicht gar bei denselben stehen bleiben muß. Von den ersten Anfängen zu den höchsten Leistungen dürfte im allgemeinen folgende Stufenleiter führen: Nachdem zunächst die Forderung gegolten, einzelne aus dem Lesestück festgestellte Sätze zu Papier zu bringen, beginnen die eigentlichen Stilübungen mit der zusammenhängenden Wiedergabe von Erzählungen, welche zu Anfang entweder vorgelesen oder mit demselben Wortlaut wiederholt erzählt und erörtert werden, sollte sich auch die Besprechung nur auf Feststellung des Gedankenganges erstrecken. Da aus der Satz- und der Interpunktionslehre auf dieser Stufe oft noch wenig oder gar nichts bekannt sein dürfte, so hat das Erzählen bezw. Vorlesen auch satzweise zu geschehen unter Hervorhebung der jedesmaligen Satzzeichen. Die befriedigende Wiedergabe

*) Für Schüler, welche beim Abgang von der Schule wegen geistiger Zurückgebliebenheit oder aus anderen Gründen im Deutschen keine großen Unterrichtserfolge aufzuweisen im stande sind, sollten allerorten Abendkurse eingerichtet werden.

der so behandelten Erzählung wird im allgemeinen die Leistung der Mittelstufe zu bezeichnen haben. — Die nächstfolgende Gattung von Aufsätzen bilden die Beschreibungen. Gegenstand der Beschreibung können sein: Naturgegenstände, Bilder, geschichtliche Personen und Begebenheiten, gewerbliche Vorgänge. Eine größere Gewandtheit erfordern schon die weiterhin folgenden Um- und Nachbildungen. Dahin gehört auch die Verwandlung eines erzählenden Gedichts in die Form der Prosa. Wenn noch Übertragungen aus der fremden Sprache in die deutsche mit Berücksichtigung finden können, so dürfte damit das Pensum einer mehrklassigen guten Volksschule voll erreicht sein. Auch die nach dem Plan einer preußischen Mittelschule arbeitende Anstalt wird es in vielen Fällen kaum höher bringen.

Ein Blick auf den dargelegten Stufengang zeigt, wie für die Nachahmung Stoff und Form gegeben sind, die letztere auf den weiteren Stufen aber mehr und mehr vorenthalten wird und an den Schüler somit die Aufgabe herantritt, den Stoff selbst stilistisch zu gestalten. Für die Darstellung läßt sich um der Abwechselung willen auch die Briefform wählen. Zur Anfertigung sogenannter Geschäftsaufsätze wird am geeignetsten in der Schreibstunde Anleitung gegeben, oder, wo dieses nicht angeht, in ein paar zusammenhängenden Stunden des deutschen Unterrichts zu Ende des Schuljahres. Es kann sich ja nur darum handeln, über gewisse geschäftliche Formen Belehrung zu geben und die Bekanntschaft mit den meist vorkommenden Schriftstücken des alltäglichen Lebens zu vermitteln. Je größer die allgemeine Durchbildung überhaupt ist, um so weniger werden die Formen besonders gelehrt zu werden brauchen. Wo die Vorkenntnisse in der deutschen Sprache aber zu mangelhaft sind, da können auch die Versuche, die Schüler noch etwas nach der praktischen Seite hin zuzustutzen, nicht mit dem erhofften Erfolge gekrönt werden.*)

Die weiterführende Schule wird ihre Zöglinge zu einer größeren Selbstthätigkeit anleiten können. Sei es, daß die Unterrichtsergebnisse aus den anderen Gebieten als Stoff für die Aufsätze zu dienen haben, oder daß die ganze Vorbereitung sich darauf beschränkt, zu einem gegebenen Thema unter Anleitung des Lehrers einzelne Gedanken aufzusuchen: immer ergiebt sich die doppelte Aufgabe, das Material selbst herbeizutragen und zu ordnen und es in die rechte Form zu kleiden. Ein solches Ziel setzt indessen voraus, daß die Schule ihre

---

*) Siehe die Anmerkung auf vorangehender Seite.

Zöglinge über das Konfirmationsalter hinaus behalte, damit nicht bloß ein gutes Maß von wirklichem Wissen und eine befriedigende Handhabung der deutschen Sprache, sondern vor allem auch die erforderliche Verstandesreife gesichert sei.

Kapitel IV.

Unterrichtssprache und Landessprache.

Für die deutschen Schulen des Auslandes ist und bleibt die deutsche Sprache der Hauptträger des Deutschtums. Wollte demnach die einzelne Schule in der Fremde dem deutschen Vorbild daheim gleichkommen, so dürfte sie nicht bloß die deutsche Sprache als den hauptsächlichsten Unterrichtsgegenstand hinstellen; sie müßte dieselbe auch als Unterrichtsmittel für alle Lehrfächer vorschreiben. In dieser Gestalt schwebt wohl auch meistens dem Landsmann am heimatlichen Herde die deutsche Schule des fernen Landes vor, wenn er sein Scherflein mit zur „Erhaltung des Deutschtums im Auslande" spendet. Und gilt es, inmitten eines fremden Volkes eine deutsche Schule ins Leben zu rufen, so steht den vaterländischen Stiftern wiederum nur das Bild der Schule vor Augen, wie sie dieselbe aus eigener Jugendzeit kennen. Von welchen Gefühlen mag da nicht der echtdeutsche Mann ergriffen werden, wenn er manche deutsche Schule des Auslandes in ihrer Wirklichkeit schaut! — Das rein deutsche Gepräge kann die Schule nur bewahren, wenn die deutsche Ansiedelung nicht von fremden Elementen durchsetzt ist, oder wo die deutsche Sprache im täglichen Verkehr doch den Vorrang behauptet. Mit dem Augenblick aber, wo die fremde Sprache als ebenbürtig und gleichberechtigt auftritt, oder wohl gar noch den Vorzug der amtlichen Geschäftssprache genießt, ist die deutsche Schule auch Beeinflussungen ausgesetzt, gegen welche sie vergeblich ankämpft: notgedrungen, wohl gar einem gesetzlichen Zwange folgend, räumt sie der zweiten Sprache auch eine Stelle im Lehrplan ein, und das Prinzip von der einheitlich durchgeführten deutschen Unterrichtssprache ist durchbrochen. Wo nicht Mangel an deutschen Lehrkräften zu weiterer Beschränkung der deutschen Unterrichtssprache nötigt, da wird es unter sonst günstigen Verhältnissen bei der einen Abweichung sein Bewenden haben können. Diese Möglichkeit ist jedoch nur gegeben, wenn die deutsche Schule in dem Organismus der fremden Lehranstalten eine möglichst ab-

gesonderte und unabhängige Stellung einnimmt. Einen solchen Platz kann sie behaupten, sobald sie ihren Zöglingen eine den Bedürfnissen der Schulgemeindeglieder entsprechende Bildung gewährt. Bietet die Schule diese aber nicht, oder wenigstens nicht für alle Gesellschaftsklassen, so werden ihre Zöglinge im günstigsten Falle nach Absolvierung des Lehrziels sich noch einer fremden Schule mit höheren Zielen zuwenden; bei einzelnen Schülern erfolgt der Übertritt aus manchen Rücksichten wohl gar schon früher. Für solche Schüler sinkt die deutsche Schule zu einer Vorbereitungsstufe herab. Bilden die letztgenannten Zöglinge einen erheblichen Bruchteil ihrer Gesamtfrequenz, so wird die Schule bei Aufstellung ihres Lehrplans sie nicht ganz außer Betracht lassen wollen, vielleicht auch nicht dürfen. Es erfolgt eine Annäherung an den Lehrplan der höheren Ortsschulen, und dieses Zugeständnis hat dann vermutlich noch ein anderes im Gefolge: die weitere Berücksichtigung der Landessprache. (Vergl. Kapitel VI.) Oft genug liegt noch ein anderer Anlaß vor, der Landessprache mehr Raum zu gewähren und sie sogar zur Unterrichtssprache in mehreren Fächern zu erheben. Dieses gilt von den Schulen, deren Zöglinge fast durchgängig im Lande verbleiben und dort die Staatsangehörigkeit erwerben. Daß eine Schule ihre Zöglinge für die künftige Lebensstellung vorbereitet und sie auch für dasjenige Land geschickt macht, welches ihnen den Lebensunterhalt bieten soll, ist nicht mehr als recht und billig. Ist dem Schüler mit der deutschen Sprache allein nicht gedient, so muß er daneben auch diejenige lernen, welche den gesamten Verkehr beherrscht. Thut die Schule das nicht, so vergeht sie sich gegen manchen Zögling, indem sie ihn isoliert, d. h. ihm die Aussicht verschließt, später an dem öffentlichen und wirtschaftlichen Leben des Landes teilnehmen zu können. Dabei wird die Schule aber sicherlich keinen Dank ernten, sondern eher einen Haß auf sich laden, welcher der deutschen Sache Abbruch thun kann. Die deutsche Schule, welche sich indes zu ängstlich auf diesen Standpunkt stellt, wird sich von einer nationalen Schule des Landes selbst nur wenig unterscheiden können. Die ganze Verschiedenheit zwischen beiden dürfte dahin zusammenschrumpfen, daß an der deutschen Schule der deutsche Unterricht mehr betont und von deutschen Lehrern erteilt würde. Die Mehrzahl der Lehrer könnte da nur aus Einheimischen bestehen, oder die Anstellung deutscher Lehrer müßte zu dem Mißverhältnis führen, daß 6 bis 12 Stunden wöchentlich ein besseres Deutsch, dafür aber bis zu 20 Stunden ein schlechterer Unterricht in der Landessprache erteilt würde. Die Aneignung der Landessprache geht nicht so leicht von

statten, und so würde sich denn diese Einrichtung bei dem gar häufigen Wechsel deutscher Lehrkräfte nicht einmal aufrecht erhalten lassen. — Zum Glück bedarf es auch so weit gehender Zugeständnisse nicht immer. Daß eine geeignete Vorbildung fürs Leben und für den Erwerb in einem fremden Lande unter Zugrundelegung der deutschen Sprache nicht in das Bereich der Unmöglichkeit gehört, dafür liefern die alljährlich zu Tausenden auswandernden deutschen Landsleute, die in der Fremde ihr gutes Fortkommen finden, den schlagendsten Beweis. Eine notdürftige Kenntnis der Landessprache ist bald angeeignet; das Gefühl der Isoliertheit wird manchem freilich zeitlebens anhaften.

Schlimmer gestaltet sich die Sachlage, wenn fast unabänderliche Umstände größere Zugeständnisse erzwingen. Solche treten wirklich an die Schule heran. Bringen die Schüler beim Eintritt keine genügenden Vorkenntnisse im Deutschen mit, so muß in der ersten Zeit eben zu der Sprache gegriffen werden, die den Kindern geläufiger ist. In diesem Falle handelt es sich indessen nur um ein Übergangsstadium, und der Gebrauch der fremden Sprache wird rechtzeitig auf das zulässige Maß zu beschränken sein, damit der deutsche Charakter der Schule nicht gefährdet werde. In diesem Punkte begegnet man indessen bei mancher Gemeinde einer zu übertriebenen Ängstlichkeit oder Engherzigkeit. Es ist doch augenscheinlich kein recht angebrachter Patriotismus, wenn man für alle Kinder ohne Ausnahme vom ersten Schultage an einen ausschließlich deutschen Unterricht fordern will, selbst auf die Gefahr hin, durch ein derartiges Ansinnen der Schule die Lebensader zu unterbinden.*) Eine solche Maßregel heißt doch:

*) Ein Blick in die Schulen zweisprachiger Landesbezirke, die unter deutscher Herrschaft stehen, genügt, um die Engherzigkeit einer solchen Anschauung gebührend zu beleuchten. In den alten preußischen Provinzen Preußen, Schlesien und Posen ist für die nichtdeutschen Kinder der Volksschulen mit gemischter Nationalität auf der Unterstufe immer noch die Erteilung des Religionsunterrichts in der nichtdeutschen Sprache vorgeschrieben, bezw. gestattet. Vor dem Jahre 1872 hatte die nichtdeutsche Unterrichtssprache eine noch größere Ausdehnung, und bis vor einem Jahre wurde auch die Muttersprache der nichtdeutschen Kinder noch als besonderes Unterrichtsfach gelehrt. — In den nichtdeutschen Sprachgebieten, die erst in neuerer Zeit mit deutschen Landesteilen vereinigt wurden, gehen die Zugeständnisse auch noch weiter; das weisen die Verfügungen der zuständigen Behörden in der preußischen Provinz Schleswig und in den deutschen Reichslanden Elsaß-Lothringen aus. (Siehe Kapitel III, Seite 43.) In dem Maße, wie hier die Germanisierung fortschreitet, gewinnt auch die deutsche Unterrichtssprache an Boden. Der deutschen Schule des Auslandes eröffnet sich indes die Aussicht auf günstigere Sprachverhältnisse höchst selten. Meistens hat sie jahraus, jahrein dieselben Fesseln zu tragen. Über das Stadium, in welchem sich zur Zeit die Schulen der vorhin erwähnten

„das Kind mit dem Bade ausschütten". Man kann unmöglich schon von der Unterstufe fordern wollen, was erst für die Oberstufe berechnet ist! Aus dieser Erkenntnis sind auch die bezüglichen Bestimmungen für die zweisprachigen Schulen innerhalb der deutschen Ländergebiete hervorgegangen. Wenn dort den noch größeren nationalen und selbst politischen Interessen gegenüber die Forderungen der Pädagogik dennoch zur Geltung kommen können, so brauchen sie an den deutschen Schulen des Auslandes doch erst recht nicht ganz beiseite gesetzt zu werden. Die unterrichtlichen Schwierigkeiten sind für die ersten Anfänge hüben und drüben die nämlichen, der abweichende nationale und politische Gesichtspunkt kann auf dieser Stufe aber noch nicht in Betracht kommen. — Wohin führt nun der übergroße Eifer für die Alleinherrschaft der deutschen Sprache schon auf der Unterstufe? Die Kinder werden zu unvermittelt in die Schwierigkeiten der deutschen Sprache eingeführt, und dieser Mißgriff rächt sich ganz unzweifelhaft. Ein wichtiger pädagogischer Grundsatz besagt, daß es besser sei, Fehler zu verhüten, als sie später abstellen zu wollen. Welche Anwendung derselbe im vorliegenden Falle findet, ist leicht ersichtlich. Die Forderung der Schule zwingt die Kinder blindlings darauf loszuschwatzen; die Leistung fällt oft kläglich genug aus, aber der gerechte Lehrer muß sich damit zufrieden erklären. Er hört oft wochen- und monatelang immer dieselben Fehler wiederkehren; bei den nichtdeutschen Schülern gehen dieselben in Fleisch und Blut über, und die deutschen büßen ihre Sicherheit ein. Dieses alles soll ein späterer Unterricht wieder gut zu machen suchen. Schüler und Lehrer hätten ihre Mühe viel besser belohnt gesehen, wenn der erste Unterricht von der nichtdeutschen Muttersprache ausgegangen und die deutsche Sprache systematisch und allmählich eingeführt worden wäre. — Mit dieser zweisprachigen Methode hält aber auch manche Schwierigkeit ihren Einzug in die Schule. Der einheitliche Grund für den Unterbau wird dadurch verrückt. Wie soll sich der Unterricht auf die Muttersprache gründen, wo zwei Muttersprachen miteinander um den Vorrang kämpfen! Eine Sprache aber muß bei der Schularbeit unter allen Umständen mehr in den Vordergrund treten, wenn nicht das ganze Werk einem Kartenhaus gleichen soll. Aber welche? Gewöhnlich werden die Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache die Mehrzahl bilden, — es kann aber auch Jahrgänge geben, wo das Verhältnis sich umkehrt.

---

neuerworbenen Landesteile befinden, kommt die deutsche Schule des Auslandes nicht leicht hinaus, wenn nicht stellenweise noch eher ein Rückschritt zu verzeichnen ist.

Man darf da unmöglich die jedesmalige Majorität entscheiden lassen, wenn nicht für den Lehrplan und für die Klassenziele, namentlich in den beiden Sprachen, die bedenklichsten Störungen hervorgerufen werden sollen. Eine Schule mit so wenig fester Gestalt steuerte unaufhaltsam ihrem Untergange zu. Angenommen nun, die Schüleraufnahmen haben durch eine Reihe von Jahren das Vorherrschen der fremden Sprache unzweifelhaft dargethan, und die Schule erwählt auf Grund dieser Beobachtung jene als die Ausgangssprache. Werden da die Angehörigen deutscher Kinder nicht Einspruch erheben? Wenn sie es thun, ist es ihnen jedenfalls nicht zu verdenken. Der etwa vorhandene rein deutsche Stamm, und wäre er noch so geringzählig, muß durch die Schule unter jeder Bedingung erhalten werden. Jene Maßregel brächte ihn aber in Gefahr, wenn nicht nebenher die deutsche Sprache gepflegt würde. Wählt die Schule aus Rücksicht auf die Minderzahl — die wenigen deutschen Kinder —, also den anderen Ausweg, so ist auch damit nicht viel gebessert, denn die Majorität drückt dem Unterrichtsgange doch das Gepräge auf. Man glaube ja nicht, dem Übelstande etwa dadurch steuern zu wollen, daß man die Aufnahme der Schüler von einiger Kenntnis der deutschen Sprache abhängig mache. Wo diese Forderung gestellt worden ist, hat sie nur den Rückgang der Schule herbeigeführt. (Genua.)

Was bleibt da aber noch weiter zu thun übrig? Antwort: Eine Scheidung der Schüler derart, daß jeder derselben den ersten Elementarunterricht in seiner Muttersprache empfängt. Damit ist für beide Nationalitäten so mancher Hemmschuh beseitigt. Auf den ersten Blick mag es scheinen, als wenn aus der Errichtung dieser sprachlich getrennten Parallelklassen ein bedeutender Mehrbedarf an Lehrkräften erwüchse. Das dürfte doch nur ausnahmsweise zutreffen. Während vor der Beseitigung der Schwierigkeiten vielleicht für jeden Jahrgang der Schüler eine besondere Klasse zu bilden war, können nun mindestens zwei bis drei Jahrgänge zu einer mehrstufigen Klasse vereinigt werden. Im vierten oder fünften Schuljahre münden die Parallelkurse in eine gemeinsame deutsche Klasse aus. (Vergl. Seite 103 ff.) In dieser Gestalt wird die deutsche Schule auch für den Zuzug aus Deutschland die geeignetste Heimstätte abgeben. Auf welcher Stufe der deutsche Volksschüler auch stehen mag, die Schule im Auslande braucht ihn nicht zu einem längern Stillstand zu verurteilen, sie thut sich ihm auf und führt ihn gleich weiter. Für den Eintritt nichtdeutscher Schüler wäre auch mehr freie Hand geboten. Es entsteht nur die Frage, wie sich die Schule denjenigen gegenüber zu stellen hat, welche

infolge der mangelhaften Vorkenntnisse im Deutschen nicht einer ganz entsprechenden Stufe eingereiht werden können. Wie diese Klippe zu umgehen sei, ist weiterhin besprochen. (Vergl. Seite 83.)

Wurde in dem Vorstehenden gezeigt, wie schon aus praktischen Rücksichten und im rein unterrichtlichen Interesse die Berücksichtigung der Landessprache wünschenswert erscheinen kann, so wird nun noch in Erwägung zu ziehen sein, inwieweit dieselbe für die erziehliche Thätigkeit der Schule von Bedeutung ist. Daß der durch die Mitheranziehung der Landessprache entstehende zweisprachige Unterricht mannigfache Schwierigkeiten darbieten kann, wurde bereits angedeutet. Der geistbildende Gewinn des zweisprachigen Unterrichts steht nicht völlig außer allem Zweifel (vergl. Seite 30, Note c.); erwiesen scheint aber zu sein, daß bei ausschließlicher Handhabung der deutschen Unterrichtssprache die sprachliche Förderung noch am ehesten unbehindert von statten geht, wenn auch nicht selten — wenigstens auf der Unterstufe — auf Kosten der Geistesbildung. Wenn der deutschen Schule nur die Aufgabe zufiele, eine Fachlehranstalt für die deutsche Sprache zu sein, so dürfte der Ausschluß der Landessprache auch nicht einen Augenblick Aufschub erleiden. Wohl gehört es zu den vornehmsten Obliegenheiten der deutschen Schule, ihre Zöglinge im Auslande zum Gebrauch der deutschen Sprache zu befähigen, aber niemand wird auch nur den leisesten Gedanken aufkommen lassen wollen, daß die Schule allein dieses hohen Zweckes wegen das Erziehungswerk beiseite setzen solle. Welch einen Wert hätte wohl die Schule, die in den Köpfen ihrer Zöglinge einen großen Vorrat von Kenntnissen aufspeicherte, dabei aber die Veredelung des Menschen vergäße! „In den Händen des Bösewichts sind vermehrte Mittel vermehrte Übel. Was helfen alle Wissenschaften ohne Sitten? Was helfen alle erworbenen Kenntnisse ohne Gemüt?" (Herder.) Unter den Erziehungsmitteln, welche dem Lehrer zu Gebote stehen, nimmt das Wort mit die erste Stelle ein. Durch dasselbe kann er lohnen und strafen. Die Macht des erziehenden Worts kommt besonders auch bei der erzählenden Unterrichtsform zur Geltung. Bringt es der Lehrer fertig, daß die Kinder ihm das Wort von den Lippen ablauschen, so darf er von der Wirkung desselben überzeugt sein. — Die Erziehung durch das Wort beginnt mit dem ersten Schultage; dieser prägt sich dem kindlichen Gemüt oft tief ein. Wie will der Lehrer nun seiner vollen Aufgabe gerecht werden, wenn er sich einer Sprache bedient, von welcher das Kind nicht ein Wort versteht! Ist es wohl denkbar, daß der Anfänger wochen- und monatelang Stunde für Stunde an-

dächtig dem Unterricht des Lehrers lauschen soll, ohne daß ihm auch nur ein einzigesmal ein Wort seiner Muttersprache ans Ohr klingt! Die Denkträgen werden vielleicht still, wenn auch teilnamlos, dasitzen, die Lebhafteren unter ihnen suchen jedoch allmählich nach einer Beschäftigung; sie stören den Lehrer, er weist sie zurecht, und im Wiederholungsfalle erfolgt wohl gar eine Bestrafung. Aber war sie eigentlich gerecht? Ganz nicht. Ist sie das aber nicht, dann vergiftet sie das Herz des Kindes und entfremdet es dem Lehrer. Wo zwischen Lehrer und Schüler eine Scheidewand errichtet ist, da prallen alle Erziehungsversuche ab. — Ein ausschließlich deutscher Unterricht ohne Berücksichtigung der Muttersprache des Kindes kann auch zu einer ungerechten Beurteilung des letzteren Anlaß geben. Dies gilt nach zwei Seiten hin, in Bezug auf den Charakter und auf den Fleiß, bezw. die Veranlagung des Schülers. Wie wenig man ein Kind erziehen kann, dessen Neigungen man nicht recht kennt, weil sich eben keine geeignete Gelegenheit bietet, einen Blick ins Innere desselben zu werfen, das weiß jeder Schulmann. Daß nach der anderen Seite hin auch gefehlt werden kann, tritt so recht in den Konferenzen des Lehrerkollegiums zu Tage, wenn eine Aussprache über die einzelnen Schüler stattfindet. Oft genug kann man es da erleben, daß der deutsche Lehrer einem nichtdeutschen Schüler jegliche Begabung oder jedweden Fleiß abspricht, während der eingeborene Kollege die ganz entgegengesetzte Ansicht geltend macht! Die Leistungen in der Muttersprache werden in jedem zweifelhaften Falle unleugbar den zuverlässigsten Maßstab für die geistigen Fähigkeiten und für den Lerntrieb des Schülers abzugeben im stande sein. Sie allein werden ihm deshalb auch wohl die gerechte Anerkennung eintragen, die ihm bei Anspannung aller seiner Kräfte in den fremdsprachigen Fächern versagt geblieben. Tötet der stete Tadel den Lerneifer, so spornt ihn die Belobigung hier doppelt an, und diesen Gewinn heimst nicht die Muttersprache allein ein. Der Unterricht in der Muttersprache des Schülers wird also zu einer Art Bindeglied zwischen ihm und der Schule, ja, er vermittelt sogar die Verbindung auch mit der Familie. Die Kinder der deutschen Schule stammen meistens aus Mischehen; gewöhnlich ist die Mutter eine Tochter des Landes. Wenn sie ihr Kind der deutschen Schule zuführt, so thut sie es vermutlich nur, um dem Wunsche des deutschen Gatten zu entsprechen. Der Vater geht des Tags über seinen Geschäften nach und die Erziehung des Sprößlings bleibt der Mutter überlassen. Nimmt sie es mit der Erziehung ernsthaft, so wird sie auch den Schulbesuch und die Fortschritte des

kleinen Abc-Schützen überwachen wollen. Aber wie soll sie dies ermöglichen, wenn sie von allem, was der Kleine lernt, nichts versteht! Ihr Interesse für den Unterricht der Schule wird mehr und mehr schwinden müssen, zum nicht geringen Schaden der Schule, welche sich der Nachhilfe und der Beaufsichtigung der Schularbeiten im Elternhause beraubt sieht. Das ist leider das einzige Übel noch nicht. Der Lehrer muß oft genug die Erfahrung machen, daß, wo die gegenseitige Handreichung zwischen Schule und Haus verloren gegangen ist, auch die Erziehung des Kindes leichter Schiffbruch leidet.

Wenn nun in einer Schule die deutsche Sprache als die grundlegende gilt, dann ergiebt sich aus diesem allem, daß, solange die Schüler im Deutschen nicht in das Stadium der Sprachfertigkeit aufgerückt sind, die Landessprache wenigstens in einem Fach als Unterrichtsprache Berücksichtigung finden müßte; nur dürfte der eigentliche Sprachunterricht selbst nicht als Unterrichtsgegenstand erwählt werden. (Vergl. Seite 33.) Kein Gegenstand wird wohl mehr Gelegenheit bieten, die inneren Seiten des Kindes ertönen lassen zu können, als der Religionsunterricht. (Die wenigen deutschen Schüler wären einer anderen deutschen Klasse als Hospitanten zuzuweisen.) Wo der Religionsunterricht vom Lehrplan der Schule ausgeschlossen ist, wird für das erste Schulalter doch wohl die Behandlung einer Auswahl von biblischen Geschichten zulässig sein, sobald jedes Eingehen auf die Lehrunterschiede der christlichen Konfessionen vermieden und die Teilnahme am Unterricht freigestellt wird. „Außerdem mögen hier dann im Religionsunterricht gesinnungsbildende Stoffe überhaupt, in Form von Erzählungen aus dem Leben, in den Vordergrund treten.“ In Ermangelung dieses sittlich meistbildenden Lehrgegenstandes wird ein anderer zu wählen sein, der sich nach dieser Richtung hin ausbeuten läßt: vielleicht ein in der Muttersprache erteilter Anschauungsunterricht oder dargebotene Bilder aus der Heimatkunde des Landes. In den späteren Jahren, wo die Landessprache als selbständiger Unterrichtsgegenstand auftritt, bietet das in der Landessprache geschriebene Lesebuch für die nichtdeutschen Kinder einen Schatz von gemütbildenden Lehrabschnitten. (Vergl. Seite 49.) Die Landessprache, als Unterrichtsgegenstand betrachtet, kann im Lehrplan mit einer geringeren Stundenzahl bedacht werden, da die Kinder die Kenntnis dieser Sprache zur Schule mitbringen. (Wo dieses nicht zutrifft, dürfte die Erlernung in der Schule auch entbehrlich sein, wie denn ja auch manche Schulen die Landessprache völlig unbeachtet lassen.) Wird die Landessprache als selbständiges Fach gelehrt, dann hätte dieses auch durch die

Sprache selbst zu geschehen, nicht aber durch die Vermittelung des Deutschen.*)

Die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums und die Verteilung der Lehrgegenstände auf dasselbe werden für das eine oder das andere Fach die Anwendung der nichtdeutschen Unterrichtssprache bedingen. Mit welcher Aussicht auf Erfolg bei den verschiedenen Lehrfächern zu diesem Notbehelf geschritten werden kann, soll in dem folgenden Kapitel kurz angedeutet werden.

Für die Schule mit zwei Unterrichtssprachen käme noch ein Punkt in Betracht; es ließe sich nämlich die Frage aufwerfen, ob es gleichgültig sei, die Fächer mit den beiden verschiedenen Unterrichtssprachen beliebig auf- und durcheinander folgen zu lassen, oder ob sie auseinander zu halten wären. Letzteres geschieht an ein paar Schulen**), dort vielleicht aber aus Rücksicht auf die nichtdeutschen Hilfslehrer, welche ihre wenigen täglichen Stunden möglichst zusammenhängend gelegt zu sehen wünschen. Wie dem auch sein mag, eine gewisse Scheidung der Unterrichtssprachen dürfte aus psychologischen Gründen ratsam erscheinen. Eine Unterrichtsstunde mit stetig wechselnder Sprache scheint wenigstens die Schüler mehr abzuspannen, als jede andere. Wenn diese Beobachtungen nicht trügen, so hätten sie als Fingerzeig dafür zu dienen, daß die beiden Unterrichtssprachen thunlichst auseinander zu halten sind. Gleichzeitig würde aus dieser Wahrnehmung die Lehre zu ziehen sein, daß sich die Gefahr der Überanstrengung für die Kinder in dem Maße vermindert, als nur eine Sprache, hier also die deutsche, beim Unterricht gebraucht wird.

Kapitel V.

Unterrichtssprache und Unterrichtsgang in den einzelnen Lehrfächern.***)

Die größten Unterrichtsschwierigkeiten fallen, wie schon angedeutet worden, in die ersten Schuljahre, wenn sachliche Kenntnisse durch eine

*) Dieser Weg wird vermutlich nur an einer Schule (Valdivia) eingeschlagen und dort wahrscheinlich auch nur deshalb, weil die deutsche Sprache die grundlegende ist und der Unterricht in der Landessprache sehr früh — schon im zweiten Schuljahr — hinzukommt. Auf der Oberstufe wird der Unterricht durch die Landessprache vermittelt. (Vergl. Nr. 6 der Quellenschriften.)

**) So in Marseille, wo vormittags nur deutsche, nachmittags nur französische Fächer gelehrt werden.

***) Bei jedem Lehrgegenstand soll das Für und Wider der deutschen, bezw. der anderen Unterrichtssprache (siehe hier oben) kurz erörtert und im Zusammen-

Sprache vermittelt werden sollen, die selbst noch erst gelehrt werden muß. In diesem Falle tritt die Schule mit zwei Forderungen gleichzeitig vor ihre Zöglinge, und daß bei einer solchen Kraftzersplitterung nach zwei Seiten hin die Unterrichtserfolge des ersten Schuljahrs recht kümmerlich ausfallen müssen und die Leistungsfähigkeit der deutschen Schule den unter normalen Verhältnissen arbeitenden Ortsschulen gegenüber dadurch in ein minder günstiges Licht gestellt wird, ist eine vielfach ausgesprochene Klage. Diese würde sofort verstummen können, wenn die Schüler beim Eintritt eine durchgängige und wenn auch nur mäßige Kenntnis der deutschen Sprache mitbrächten. Da auf das Elternhaus zu wenig gerechnet werden kann, müßte die Aneignung der Sprache in eine Vorstufe verlegt werden, eine sogenannte

Kleinkinderschule (Kindergarten).

Diese bietet den vielleicht von mancher Seite nicht genügend gewürdigten Vorzug, daß sie nicht bloß das Kind in die deutsche Sprache einführt, sondern diesen Prozeß auch dem Gange der Natur gemäß, in zwangloser Form vollzieht.*) Mit Rücksicht auf den Zweck dieser Vorschule werden die Sprechübungen dort eine besondere Rolle spielen. „Die belehrenden Gespräche mit dem Kinde sollen sowohl an das zufällig Entgegentretende, an die tägliche Umgebung, an die gewöhnlichen und außergewöhnlichen Erlebnisse anknüpfen, als auch an die Betrachtung von Objekten, die wir als besonders geeignet mit Absicht dem Kinde entgegenbringen. Wir dürfen bei der Auswahl auch nur der Neigung der Kinder nachgehen. Alle Kinder hören gern Geschichten, lernen gern Liedchen, sammeln gern Blumen; alle sehen gern Bilder an; ein ausgestopftes Tier ist von höchstem Interesse für sie. Das sind also die Dinge, die wir den Kindern bieten, und über die wir mit ihnen sprechen wollen; und immer werden wir für Form und Inhalt unsres Gesprächs die schon vorhandene intellektuelle und sprachliche Entwickelung der Kinder maßgebend sein lassen. Anfangs wird sich das Kind überwiegend rezeptiv verhalten; nach und nach und je länger je mehr müssen wir dasselbe zu eigener Thätigkeit anleiten.

---

hange damit einiges über den sich ergebenden Unterrichtsgang eingestreut werden. Jeder neue Gegenstand ist auf der vorgeführten Stufe der Kürze halber gleich für die ganze Schulzeit in Betracht gezogen.

*) „Nicht deutschsprechende Kinder sind nach einjährigem Besuch des Kindergartens stets so weit, daß sie beim Schulunterricht mit deutschen Kindern Schritt halten können. Beim unmittelbaren Eintritt in die unterste Schulklasse jedoch ist meist ein Zurückbleiben um 1 bis 2 Jahre die Folge.“ (Dr. Müllendorff in Karagatsch-Adrianopel. Aus einer brieflichen Mitteilung.)

Daß bei den Lehrgesprächen auch der sprachlichen Seite die gehörige Aufmerksamkeit zugewendet werde, daß der Erzieher danach strebe, den Wortschatz der Kinder zu bereichern, ihr Sprachgefühl zu bilden, ihre Sprachfertigkeit zu steigern, das ist besonders hier (im Auslande) von großer Wichtigkeit, wo wir Deutsche in einer nationalen und sprachlichen Diaspora leben.*) Nur ist vor der einseitigen und ausschließlichen Bethätigung des Gedächtnisses, vor der Methode des mechanischen Auswendiglernens zu warnen. „Eine mechanische Verwöhnung rächt sich immer; Kinder, die früher viel Unverstandenes auswendig gelernt haben, lernen gern auswendig, haben aber kein Bedürfnis, etwas zu verstehen und sind meist Jahre lang träge zu wirklicher Verstandesthätigkeit.“*) Leider scheinen örtliche oder finanzielle Schwierigkeiten die Errichtung und Unterhaltung einer solchen Vorstufe oft zu erschweren, wo nicht gar völlig zu vereiteln.**)

Läßt sich auch der Wegfall der Kleinkinderschule nicht ersetzen, so muß doch darauf Bedacht genommen werden, die Lücke möglichst auszuwetzen. Betrachten wir nun

1. Die eigentliche Unterstufe der Schule.

Sie umfaßt in der Regel die Kinder der beiden ersten Schuljahre. An Lehrgegenständen sind gewöhnlich vorgeschrieben: Muttersprache bezw. deutsche Sprache (Anschauungsunterricht und Schreiblesen), Rechnen, Singen, (Religion). Alle diese Fächer mit Beginn der ersten Schulwoche unter Anwendung der deutschen Unterrichtssprache in Angriff nehmen zu wollen, wo eine hinlängliche Kenntnis der Sprache nicht vorhanden ist, läßt sich nicht anders denken, als daß die Unterrichtsarbeit einer geisttötenden Abrichtung gleichkommt. Soll und muß die deutsche Sprache für alle Schüler die grundlegende sein, so sind zu Anfang diejenigen Fächer auszuscheiden, welche am schwersten ohne Kenntnis der Sprache zu betreiben sind.***) In dieser Beschrän-

---

*) Siehe Nr. 10 der Quellenschriften.

**) Die Fröbelklasse der deutschen Schule zu Athen, welche mit finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen hat und zudem von den dortigen Schulbehörden augenscheinlich scharf überwacht wird, sucht eine doppelte Aufgabe zu lösen. „Die unterste (Fröbel-)Klasse dient dazu, die drei- bis sechsjährigen Kinder beide Sprachen so weit zu lehren, daß sie in den beiden oberen Klassen ihre Lehrer verstehen und durch den Unterricht weiter gefördert werden können.“ — Auch in der Kleinkinderschule der St. Georgs-Schule zu London scheinen beide Sprachen gelehrt zu werden; wenigstens wirken in derselben zwei Lehrer, ein deutscher und ein englischer. (Vergl. Nr. 6 der Quellenschriften.)

***) In einer Oberpräsidial-Verfügung für die Provinz Posen vom 27. Okt. 1873 heißt es: „Wo polnische Kinder nicht sofort beim Eintritt in die Schule im

kung würde der Unterrichtsplan umfassen: Deutsche Sprechübungen (verbunden mit Auswendiglernen und Vorübungen zum Schreiben), Kopfrechnen (namentlich Zählen und Einprägen der Zahlbilder*), vielleicht auch mit Fröbelschen Beschäftigungen verknüpft) und Singen (wozu der Text nötigenfalls in den Sprechübungen vorzubereiten ist.**)

Warum ist namentlich das Schreiblesen vom Anfangsunterricht auszuschließen? „Zum Schreiben ist ein geübtes Auge und eine geschulte Hand, zum Lesen ein scharfes Ohr und ausgebildete Sprachwerkzeuge erforderlich. Diese Glieder sind aber bei den Kleinen, zumal den fremdsprachigen, noch wenig geübt. Vor allem kommt es also darauf an, vorbereitend die Organe zu bilden, mittels deren die Thätigkeiten ausgeführt werden sollen. . . . Als Vorbedingung eines verständigen Lesens und Schreibens ist durchaus erforderlich, daß das Verständnis der wichtigsten Wörter und Wortverbindungen vorbereitet und angebahnt werde, daß nicht bloß ihr Klang, sondern auch ihre Bedeutung, nicht bloß die Form, sondern auch der Inhalt zu richtiger Auffassung gelange. Unverständliches lesen und Unverstandenes schreiben zu lassen, wäre auf allen Stufen des Sprachunterrichts, ganz besonders aber im Anfange, ein schweres Unrecht.***) Nun könnte man freilich erst dann, wenn es zur Auffassung des

---

deutschen Lesen und Schreiben unterrichtet werden können, hat der deutsche Unterricht sich anfangs nur mündlich nach der vorgeschriebenen „Anleitung zur Behandlung des deutschen Unterrichts in polnischen Schulen" zu vollziehen.

*) Ohne daß zu dem Streit über den pädagogischen Wert der Zahlbilder in irgend einer Weise Stellung genommen werden soll, ist auf dieselben nur hingewiesen, weil sie hier gut am Platze sein dürften.

**) Es sei hiermit auf ein einschlägiges Werk aufmerksam gemacht: „Der Vorbereitungskurs im ersten Schuljahr. Eine theoretisch-praktische Darstellung des Ganges, in welchem der erste Unterricht ohne Lesen, Rechnen und Schreiben zu betreiben ist." Von Hermann Braeutigam, Seminarhauptlehrer und Ordinarius der Übungsschule zu Bielitz. Weimar, Alfred Krügers Verlagshandlung, 1887. 208 Seiten, Preis 3 Mark.

***) Abweichend von den hier entwickelten Ansichten wird mit den für Sprachenerlernung sehr veranlagten Levantinern verfahren: „Kinder, welche ohne Kenntnis der deutschen Sprache in die unterste Schulklasse eintreten, erhalten sogleich eine deutsche Fibel in die Hand und hören in der Schule kein anderes Wort mehr als Deutsch. Die in der Fibel vorkommenden und durch Abbildungen versinnlichten Normalwörter werden im Anschauungsunterrichte behandelt, wogegen darauf verzichtet wird, daß solche Kinder jedes in der Fibel gelesene Wort seiner Bedeutung nach verstehen. Eine rein mechanische Lesefertigkeit ist im ersten Schuljahr das für solche Kinder geforderte Ziel. . . . Nach einem Jahre können sie Wörter niederschreiben, in denen Laut und Zeichen sich decken." (Aus einer brieflichen Mitteilung von Dr. Müllendorff in Karagatsch.)

Laut- und Wortbildes kommen soll, jedesmal vorbereitend den Sinn des Lese- oder Schreibstoffes zu erschließen suchen; und in der That wird dies nur zu häufig unumgänglich notwendig sein.*) Wenn es aber im Anfang gleich bei jedem Wort nötig würde, wenn nicht zuweilen ein gewisses Verständnis den fremden Zeichen entgegenkäme, so würde beim Lesenlernen zu viel Zeit auf die Erfassung des Inhalts gebraucht werden, man würde vor Erklären und Sprechen nicht zum zusammenhängenden Lesen, vor Bemühungen um das rechte Verständnis nicht zur rechten Übung gelangen. Daher ist vorauf erst eine etwas weitere Bekanntschaft mit der deutschen Sprache, wenigstens mit einer größeren Reihe von Wörtern und kurzen Sätzen zu vermitteln, und dies geschieht durch die Vorübungen."**) — Diese Vorbereitungszeit dürfte auf ein halbes Jahr zu bemessen sein.***)

*) Um Zeit zu gewinnen und das rechte Verständnis doch zu erschließen, wird in einer kürzlich erschienenen Schrift (siehe Nr. 3 der Quellenschriften) vorgeschlagen, anstatt des Anschauungsunterrichts — von welchem der Verfasser kein Freund ist, „weil er nicht geeignet ist, die Kenntnis der deutschen Sprache in wirksamer Weise zu fördern" — den Fibelstoff zu Sprechübungen zu verwenden. Dort heißt es u. a.: „Dem Grundsatz der stofflichen Zusammenfassung des Unterrichts widerspricht es durchaus, wenn man den Übungen im mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache einen anderen Stoff zu Grunde legt, als den Übungen im Schreiben und Lesen. Das geschieht aber, wenn jene Übungen sich an den Inhalt der Winckelmannschen oder anderer Anschauungsbilder anschließen ohne Rücksicht auf die Bedürfnisse des sonstigen Unterrichts. Man hat diesen Fehler dadurch zu vermeiden gesucht, daß man den Übungen im Schreiben und Lesen Stoffe gab, welche Gegenstand des Anschauungsunterrichts sein sollen, weil sie auf den Winckelmannschen Bildertafeln enthalten sind. Während man meinen sollte, daß die Lehrmittel sich den Bedürfnissen des Unterrichts anzupassen haben, hat man den Unterrichtsstoff einem Lehrmittel angepaßt und dem Schreib- und Leseunterricht eine Zwangsjacke angelegt, gegen welche das Gewand der gewöhnlichen Normalmethode noch bequem erscheint. Die Aufgabe der Sprechübungen im ersten Schuljahre kann doch keine andere sein, als die Kinder schul- und unterrichtsfähig zu machen, d. h. ihnen diejenigen Sprachkenntnisse zuzuführen, deren sie bedürfen, um dem Unterricht überhaupt folgen zu können. Dazu gehört aber auch Verständnis des Fibelstoffes, und mithin haben die Sprechübungen auch diesen zum Gegenstande zu nehmen. Was die Kinder aber an Sprachkenntnis für das Leben brauchen, das erwerben sie sich im Laufe der Schulzeit in und mit dem Unterricht." [Der praktische Teil dieses Schriftchens gliedert jedes der 22 Beispiele in folgende Teile: 1) Vorführung des Lautes. 2) Behandlung des Übungsstoffes, und zwar a. zur Vorbereitung, b. zur Anwendung.]

**) Vergl. Nr. 8 der Quellenschriften.

***) Heinrich Wöhler in Moskau schreibt: „Wir reden mit den Kleinen eigentlich nur die ersten paar Monate ihres Schulbesuchs hindurch, im ungünstigsten Falle etwa ein Jahr lang russisch. Sehr bald gewöhnen sie sich an die deutsche Umgangssprache." (Vergl. auch die Note auf Seite 73.)

Ein anderer Ausweg, den Mangel einer Kleinkinderschule zu ersetzen, wäre die schon früher (vergl. Seite 68) erörterte Sonderung der Kinder in zwei sprachlich parallele Abteilungen. Am unentbehrlichsten erscheint diese Teilung für den

a. Schreibleseunterricht.*)

Erhalten beide Abteilungen diesen Unterricht in ihrer Muttersprache, so wird derselbe für die Kinder deutscher Zunge von dem in der deutschen Heimat üblichen Lehrverfahren kaum abzuweichen brauchen. Überdies sind der auf Seite 46 empfohlenen Fibel „Erläuterungen und Fingerzeige" für den Lehrer beigegeben, so daß an dieser Stelle von einer weiteren Erörterung abgesehen werden kann.

b. Der deutsche Anschauungsunterricht

(vergl. Kapitel II und III)

ist nach Möglichkeit für beide Parallel-Stufen auch getrennt zu erteilen. Einmal werden die deutschen Kinder durch den für die nichtdeutschen berechneten langsamen Gang aufgehalten und ermüdet, zum andern kann dieser Gegenstand, sobald er nicht in erster Reihe der Aneignung der Sprache dienen soll, mehr zu seiner eigentlichen Bedeutung erhoben werden, und dies vielleicht unter Beschränkung der Stundenzahl, während er in der Form vom Sprech- und Sprachunterricht für die Kinder nichtdeutscher Zunge dagegen einen um so breiteren Raum erhält. Mit welchem Zeitpunkt für diese der Unterricht im ersten Schuljahr zu beginnen hat, mag hier unentschieden bleiben; im zweiten Jahre dürften sechs Halbstunden das Mindestmaß bezeichnen, während im dritten Jahre, wo auch das deutsche Lesebuch**) vielleicht schon teilweise den Übungsstoff liefern kann, die Schule unter neun Stunden in der Woche kaum davon kommen dürfte. Die Kinder lassen sich dann im Deutschen so weit fördern, daß im folgenden Jahre für ein Unterrichtsfach, vielleicht sogar für zwei bis drei Fächer, die deutsche Sprache als Unterrichtssprache gelten kann. (Vergl. Kapitel VI.) — Sollte im Anschauungsunterricht die Scheidung nach der Nationalität nicht durchgeführt sein — der gemeinsame Unterricht hat auch viel für sich, weil die deutschen Kinder den Unterricht beleben und dem Lehrer manche Unterstützung bieten —, so wäre immerhin den Kindern mit deutscher Muttersprache eine geringere Stundenzahl

---

*) Über die deutschen amtlichen Verfügungen bezüglich des Leseunterrichts in zweisprachigen Schulen siehe Kapitel III, Seite 43.

**) Beispielsweise das auf Seite 40 empfohlene Schweizer Lesebuch.

zuzuweisen. Sie hätten stets nur in den Stunden gegenwärtig zu sein, wo neuer Stoff vorgeführt würde. Danach gestaltete sich auch für sie der Unterricht lückenlos.

c. Der Rechenunterricht*)

liefert auf der Unterstufe nur eine geringe Ausbeute für die Vervollkommnung im mündlichen Ausdruck. Von diesem Gesichtspunkt betrachtet, könnte er also recht wohl in der Landessprache betrieben werden, zumal dort, wo die Kinder doch fast ausschließlich in der Fremde verbleiben. Einzelne Schulen verzichten auch zu Anfang auf das deutsche Rechnen. Für die Anwendung der Muttersprache sprechen zudem noch recht wichtige Gründe. Solange es sich hauptsächlich um Erzielung der technischen Fertigkeit handelt, wird der Unterricht in der Muttersprache unstreitig zu einer größeren Sicherheit führen. Es mag jemand eine Fremdsprache noch so vollkommen beherrschen, beim Zählen und bei der Ausführung von Operationen mit größeren Zahlen wird er sich mit ungleich größerer Gewandtheit und Zuverlässigkeit stets der Muttersprache bedienen. Thatsächlich greift denn auch jeder zu derselben. Wenn es dem Ausländer aber noch ganz besonders schwer fällt, sich beim Zählen der deutschen Sprache zu bedienen, so mag die Erklärung dafür in dem Umstande zu suchen sein, daß die deutsche Sprache die Zahlen über 20 hinaus abweichend von den meisten anderen Sprachen bildet, indem sie bei den sogenannten Zwischenzahlen sprachlich die Einerzahl der Zehnerzahl voranstellt. Daß der nichtdeutsche Schüler da beispielsweise 42 statt 24 spricht und schreibt, ist nicht ungewöhnlich und braucht auch nicht zu überraschen. Bei den Kindern, welche zu Hause eine andere Sprache als die deutsche sprechen und von den Angehörigen womöglich noch Nachhilfe erhalten, wird der Lehrer namentlich bei den Grundrechnungsarten beständig gegen diese Verwechselung anzukämpfen haben und vielleicht dennoch keine Sicherheit erzielen. Besser wird es erst, wenn der Schüler Einsicht in das Zehnersystem gewinnt. Sollte diese

---

*) In den utraquistischen Schulen der preußischen Provinzen Preußen, Schlesien und Posen wird laut Verfügung von 1872 und 1873 der Rechenunterricht von vornherein in deutscher Sprache erteilt. Die nichtdeutsche Sprache wird nur so weit gebraucht, als die Vermittelung des Verständnisses es erfordert. — In dem Normalplan von 1887 für die Schulen des französischen Sprachgebiets in Elsaß-Lothringen lauten die Bestimmungen ganz entsprechend. — Für die dänisch-deutschen Schulen Nordschleswigs gilt auf der Unterstufe noch das Dänische als Unterrichtssprache; auf der Mittel- und der Oberstufe wird das Kopfrechnen in deutscher Sprache betrieben.

Beobachtung nicht als Fingerzeig dienen können? Es kommt noch ein Umstand hinzu, welcher für die Anwendung der Muttersprache auf der Unterstufe spricht. In die sogenannten angewandten Aufgaben, welche in ihrer großen Mannigfaltigkeit das Denkrechnen so vorzüglich zu fördern geeignet sind, können die Schüler bei ungenügender Kenntnis der deutschen Sprache nicht eindringen, und der Lehrer muß da auf dies geistbildende Unterrichtsmittel verzichten, wenn er nicht etwa die Aufgaben gruppenweise jedesmal nach einer bestimmten Schablone lösen lassen will, wodurch sie ja natürlich ihren Zweck verfehlen. — Die Forderung, die ersten Rechenoperationen in der Muttersprache vorzunehmen, müßte wiederum zu der schon öfters erwähnten Zweiteilung führen; und wo die Teilung auf der Unterstufe stattgefunden, wäre sie am geeignetsten auch noch auf der Mittelstufe beizubehalten. Diese Einrichtung dürfte indessen auf manche Hindernisse stoßen, und wenn da der Übergang von der einen Unterrichtssprache zur andern zwischen Unterstufe und Mittelstufe gelegt würde, könnte dies auch nicht ohne Störung abgehen. Noch jahrelang kann man bei den nichtdeutschen Schülern die Beobachtung machen, daß sie die Lösung der Rechenaufgaben, d. h. die Zahlenoperationen, still vor sich hin in ihrer Muttersprache ausführen. Später, wenn die Zahlen allmählich zurücktreten und die textliche Einkleidung mehr zur Geltung kommt, hört man sie öfters deutsch rechnen. Bei jeder Rechnungsart, von der ihnen die Begriffe in der deutschen Sprache gegeben sind, halten sie sich bei der Lösung auch an die deutsche Sprache. Diese Erfahrung giebt ebenfalls zu denken. Ist die Teilung nach der Muttersprache nicht durchzuführen und müssen da die Schwierigkeiten doch einmal durchgemacht werden, so hält manche Schule es für angezeigt, dieselben gleich auf der Unterstufe zu beseitigen, wenn es überhaupt glückt.

Es bedarf wohl nicht vieler Worte, um noch darzulegen, welch ein Gewinn den Schülern erwächst, wenn sie möglichst früh unter Leitung eines deutschen Lehrers rechnen lernen. In kaum einem zweiten Lande stehen wohl die Leistungen im Rechnen, besonders im Kopfrechnen, so hoch wie gerade in Deutschland*); und da wäre es wohl unverzeihlich, wenn der deutschen Schule in der Fremde dieser Vorsprung nicht sollte zu gute kommen können.

---

*) Irgendwo schrieb jedoch einmal ein deutscher Lehrer, welcher französische Schulen besucht hatte, daß Deutschland in dieser Beziehung von Frankreich überflügelt würde.

Die Anwendung der deutschen Unterrichtssprache bedingt notwendigerweise auch die Benutzung eines deutschen Rechenbuchs. Die Einführung eines solchen erscheint nunmehr um so weniger bedenklich, als bereits in vielen Ländern das auch in Deutschland gebräuchliche metrische System und eine der deutschen ähnliche dekadische Münzrechnung Eingang gefunden hat. In Ländern mit einem anderen System lassen sich erforderlichenfalls am Schlusse eines jeden Kursus eigens zusammengestellte Aufgabensammlungen einschalten.

Manche Schule wird allerdings gezwungen sein, auf der Oberstufe zu dem Rechnen in der Landessprache zurückzukehren, wenn nämlich die Mehrzahl der Schüler nach Beendigung des vorgeschriebenen Kursus in eine höhere Landesschule übertritt; doch die hierzu erforderliche Übergangsperiode dürfte im Verhältnis zur gesamten Schulzeit nur von kurzer Dauer sein.

Daß beim Rechenunterricht die Veranschaulichungsmittel hier noch weniger zu entbehren sind, als in einer unter normalen Verhältnissen arbeitenden Schule, bedarf kaum der Erwähnung; nur auf eins möge besonders hingewiesen sein: Wo der Schüler die Bezeichnungen der deutschen Münzen unaufhörlich im Munde führt, versteht es sich fast von selbst, daß er diese auch durch den Augenschein kennen lerne. Jede Schule hat demnach für diesen Zweck eine Kollektion der gangbaren deutschen Münzen in steter Bereitschaft zu halten.

d. Singen.*)

Welche Bedeutung der Gesang für die Jugend hat, ist den Schulen Deutschlands besonders in neuerer Zeit durch amtliche Verfügungen nahe gelegt worden. Soweit es sich nur um das Singen als Unterrichtsgegenstand handelt, könnten jene Bestimmungen wohl auch den deutschen Schulen des Auslandes als Richtschnur dienen; die in deutsch-vaterländischer Richtung gehenden Forderungen werden jedoch nur die wenigsten Schwesteranstalten zu erfüllen vermögen: Wo die Nationalhymne zweier Völker gesungen werden muß, da liegen die Verhältnisse augenscheinlich anders, als in den zweisprachigen Schulen auf deutschem Boden; die Einübung ausschließlich deutscher

*) Der Gesangunterricht wird in den zweisprachigen Schulen der alten preußischen Ländergebiete und der deutschen Reichslande von unten auf in deutscher Sprache erteilt; in den Schulen Nordschleswigs beginnt das deutsche Singen auf der Mittelstufe (eine Stunde wöchentlich). — Der Kirchengesang wird in den polnischen Schulen der Provinz Posen laut Oberpräsidial-Verfügung vom 27. Oktober 1873 in der nichtdeutschen Muttersprache erteilt.

Gesänge geht selbst auf der Oberstufe nicht an. Vorsicht in der Auswahl der Lieder dürfte in jeder Schule geboten sein. Aus naheliegenden Gründen wird dem deutschen Gesanglehrer die Abwägung der Verhältnisse weniger schwer fallen, als dem eingeborenen. Daß der Gesanglehrer mit dem Kollegium der Schule enge Fühlung habe und womöglich auch in anderen Fächern unterrichte, fällt im Auslande sehr ins Gewicht; schon im Hinblick auf diese Frage wird wiederum dem deutschen Lehrer der Vorzug gebühren. Dazu kommt noch, daß ein nichtdeutscher Gesanglehrer mit genügender Kenntnis der deutschen Sprache in einem kleineren Schulorte kaum zu haben sein dürfte. Kann aber der Lehrer dem deutschen Texte keine bevorzugte Pflege angedeihen lassen, so löst der Gesangunterricht seine Aufgabe nicht einmal halb, denn die deutschen Melodieen klingen ohnehin oft genug, und zwar mit nichtdeutscher Textunterlage, den Schülern ans Ohr. Auf der Unterstufe ist die Frage bezüglich des Gesanglehrers leicht gelöst, wenn, wie es sich empfiehlt, das Singen mit den Sprechübungen verflochten wird.

Wenn zum Schluß noch ein Wink gegeben werden soll, so ist es der: den einstimmigen Gesang vorzugsweise zu pflegen; die Einübung mehrstimmiger Gesänge möge nur von Zeit zu Zeit um der Abwechselung willen erfolgen und dann namentlich im Hinblick auf eine etwa bevorstehende Schulfeier.

e. **Der Religionsunterricht** *)

ist an mancher Schule vom Lehrplan ausgeschlossen. In den von Kirchgemeinden unterhaltenen Schulen versteht sich die Erteilung des

*) Bezüglich des Religionsunterrichts heißt es in der Regierungsverfügung für den preußischen Bezirk Oppeln vom 20. September 1872: „Der Religionsunterricht wird auf der Unterstufe in der Muttersprache erteilt. Für den religiösen Memorierstoff wird die deutsche Sprache von Anfang an zu Hilfe genommen. Auf der Mittelstufe vollzieht sich dieser Unterricht in der deutschen Sprache, wobei die Muttersprache zu Hilfe genommen werden darf, jedoch nur insoweit, als dies zur Vermittelung des Verständnisses notwendig ist. Auf der Oberstufe wird bei dem Religionsunterrichte ausschließlich die deutsche Sprache angewendet."

Die Oberpräsidial-Verfügung für die Provinz Preußen vom 24. Juli 1873 schreibt vor: „In der Religion, einschließlich des Kirchenliedes, wird der Unterricht auf der Unterstufe den nichtdeutschen Kindern in der Muttersprache derselben erteilt, auf der Mittel- und Oberstufe dagegen in der deutschen Sprache, und darf hier die Muttersprache nur so weit gebraucht werden, als die Vermittelung des Verständnisses es erfordert."

In der Oberpräsidial-Verfügung für die Provinz Posen vom 27. Oktober 1873 ist vorgeschrieben: „Der Unterricht in der Religion und im Kirchengesange

Religionsunterrichts von selbst; wo indessen alle Deutschen der Kolonie, also ohne Rücksicht auf die verschiedenen Glaubensbekenntnisse, sich zu einer Schulgemeinde vereinigen, da wird die religiöse Erziehung gewöhnlich den Seelsorgern der einzelnen Kirchgemeinden oder überhaupt dem Privatunterricht überlassen. Durch den Wegfall des Religionsunterrichts wird der deutschen Schule allerdings der schwierigste Unterrichtsgegenstand, leider aber auch das beste Erziehungsmittel abgenommen. Die Schule ohne Religionsunterricht kann ihrer allseitigen Aufgabe kaum gerecht werden, wenn sie nicht zum Ersatz ausdrücklich die Fächer vorschreibt, an welchen Gemüts- und Herzensbildung besonders zu pflegen sind. Es bietet sich Gelegenheit genug, zur Tugend und zur Sittlichkeit zu ermahnen und den Blick zu richten auf das höchste unabhängige Wesen, den Urheber und Schöpfer aller Dinge, der die Menschen liebt und von dem alles Gute kommt. Die Schule kann dies hier um so eher thun, als sie durch den Ausfall des eigentlichen Religionsunterrichts eine Anzahl Lehrstunden gewinnt.

Der Regel nach wird indessen die Religionslehre mit zu den Unterrichtsfächern der Schule zählen. Wo dieses zutrifft und der Unterricht in deutscher Sprache betrieben wird, die Kinder aber eine zu mangelhafte Kenntnis derselben mit zur Schule bringen, da ist vor allen Dingen der Lehrstoff der Unterstufe auf die biblischen Geschichten zu beschränken und der Memorierstoff überhaupt auf ein Mindestmaß herabzusetzen. Den Religionsunterricht dem deutschen Sprachunterricht dienstbar machen zu wollen, hieße doch, ihn seiner höheren Bedeutung völlig entkleiden. Bei jedem anderen Gegenstande wird die sprachliche Seite nicht unbeachtet bleiben dürfen, wenn die Schule

---

wird den Kindern polnischer Zunge in der Muttersprache erteilt. Wenn dieselben jedoch in der Kenntnis der deutschen Sprache so weit vorgeschritten sind, daß ein richtiges Verständnis auch bei der in deutscher Sprache erfolgenden Unterweisung erreicht werden kann, so ist letztere mit Genehmigung der Regierung auch in diesen Gegenständen auf der Mittel- und Oberstufe als Unterrichtssprache einzuführen."

In den Schulen Nordschleswigs wird der Unterricht in dänischer Sprache erteilt. In einer Regierungsverfügung ist gesagt: „Die Einführung der deutschen Sprache als Unterrichtssprache für sämtliche Lehrgegenstände, mit etwaiger Ausnahme der Religion, kann für einzelne Schulen auf Antrag der Mehrheit der Schulinteressenten zugelassen, außerdem aber auch auf Antrag der Regierung vom Oberpräsidenten angeordnet werden."

Im französischen Sprachgebiet von Elsaß-Lothringen wird der Religionsunterricht französisch betrieben. Im Normalplan von 1887 heißt es u. a.: „Im allgemeinen muß das Deutsche in der Oberstufe die möglich weiteste Ausdehnung erfahren und — außer im Katechismus — in alle Unterrichtsfächer hineinragen."

das ihr gesteckte Ziel erreichen will; wo aber dem Religionsunterricht die göttliche Weihe genommen werden muß, da wäre es viel besser, ihn völlig zu streichen. Von diesem Gesichtspunkt betrachtet, möchte es in Zweifel zu ziehen sein, ob die deutsche Schule des Auslandes — geringe Ausnahme abgerechnet — für den Religionsunterricht mit Fug und Recht von der ersten Lehrstunde an sich der deutschen Lehrsprache bedienen darf. Der deutsche Katechismus dürfte selbst noch auf der Oberstufe die bedenklichsten Schwierigkeiten bieten. Mehr als jedes andere Fach wird also die Religionslehre Anspruch erheben können, in der Muttersprache behandelt zu werden. Sind zwei Muttersprachen vorhanden, so ergiebt sich notwendigerweise eine Scheidung der Schüler nach ihrer Nationalität. (Eine ausführlichere Abhandlung über den Religionsunterricht bringt der Anhang.)

Aus den vorstehenden Ausführungen ist ersichtlich, wie gerade die Unterstufe die meisten Mühen verursacht und dabei — wo ein Schulgeld erhoben wird — am wenigsten einträgt. Da dürfte manchem unwillkürlich der Gedanke kommen, ob unter solchen Umständen die Streichung der Unterstufe nicht das beste wäre. Gehen wir das Verzeichnis der deutschen Schulen im Auslande durch, so finden wir, daß dieser Ausweg allerdings auch gewählt wird, jedoch nur in ganz vereinzelt dastehenden Fällen. Diese Thatsache spricht deutlich genug dafür, wie wenig die Schule dieses Unterbaues entraten kann. Die Gründe brauchen nicht weit hergeholt zu werden. Die Kinder deutscher Zunge würden gezwungen, die Elementarkenntnisse in der Landesschule zu erwerben; ob sie nach Aneignung derselben in die deutsche Schule übergingen, bliebe recht zweifelhaft, zumal wenn die Eltern mit den Fortschritten zufrieden gewesen sind. Den Kindern fremder Nationen wäre der Eintritt vollends abgeschnitten und die Schule hätte sich also mit einer vielleicht unbedeutenden Frequenz zu begnügen. Welche Schule dürfte aber wohl nicht darauf angewiesen sein, ihre Klassen nach Möglichkeit zu füllen!

Wie schon an anderer Stelle hervorgehoben worden, hat die deutsche Schule zum mindesten die Pflicht, den vorhandenen deutschen Stamm zu erhalten. Läßt sich für die wenigen deutschen Schüler keine besondere Unterstufe bilden, so sind dieselben als besondere Abteilung einer anderen Klasse mit deutscher Unterrichtssprache einzureihen. (Vergl. Kapitel VI.) Und die nichtdeutsch sprechenden Kinder der Kolonie? Ja, für sie hat die Schule keinen anderen Rat, als sich die Kenntnisse der Unterstufe anderswo anzueignen und sich dann

zum Eintritt zu melden. Um die Vorkenntnisse für die Mittelstufe näher zu bestimmen: Der Prüfling muß Sicherheit im mechanischen Lesen (in der Landessprache) besitzen, das Gelesene erzählen und frei abschreiben können, sowie innerhalb der vier Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen sicher operieren. Eine Vorbildung im Deutschen darf natürlich nicht gefordert werden. Damit der einzelne Schüler für die deutsche Schule recht bald unterrichtsfähig gemacht werde, ist ihm eine Nachhilfe im Deutschen zu gewähren. Dieses geschieht in einer besonderen Klasse, nennen wir sie

die Durchgangsklasse.

Sie läßt sich in zweifacher Form denken: entweder befaßt sie sich nur mit dem deutschen Sprachunterricht, oder sie lehrt auch außerdem die Hauptfächer der Schule, obschon in beschränkter Stundenzahl. Im ersteren Falle haben die Schüler in den unentbehrlichsten Fächern (mit Ausnahme des deutschen Sprachunterrichts) am Unterricht der Mittelstufe teilzunehmen. Für dieses Übergangsstadium ergiebt sich eine doppelte Aufgabe: das von den Kindern in der Muttersprache aufgenommene Wissen einstweilen auf derselben Höhe zu erhalten, und dieselben in kürzester Zeit für die Teilnahme an den deutschen Lehrstunden der Mittelstufe zu befähigen. Bei einzelnen Fächern läßt sich bald zur deutschen Unterrichtssprache übergehen, so z. B. in der Naturkunde und in der Raumlehre (Formenlehre), welche sich ja beide vorzugsweise auf die Anschauung stützen, — wohl auch im Rechnen, insofern dasselbe sonst auf der Mittelstufe in deutscher Sprache betrieben wird.

Dieser Übergang ist namentlich leicht zu vermitteln, wenn das in der Muttersprache verarbeitete Pensum unter Anlehnung an das in den Händen der Kinder befindliche Schulbuch nochmals und zwar in deutscher Sprache verarbeitet wird. Der dadurch entstandene Zeitverlust ist nur ein scheinbarer, weil ja das vorhandene Wissen, namentlich, wo es lückenhaft war, mehr befestigt wird. „Der Mensch weiß (außerdem) unendlich viel, dessen er sich durchaus nicht klar bewußt ist; und eine durch die Erlernung einer neuen Sprache psychologisch wohl eingelenkte und durchgeführte Rekapitulation unsrer Kenntnisse belebt, erneuert und bestimmt in uns tausend und tausend Erkenntnisse, deren wir uns in unsrer Muttersprache nur sehr dunkel bewußt sind, da wir im gewohnten Gebrauch derselben nur selten Gelegenheit haben, daran erinnert und ihrethalben belebt zu werden. Darum ist auch die Rekapitulation unsrer Erkenntnisse, die durch eine

psychologisch und mnemonisch wohl eingelenkte und durchgeführte Erlernung einer neuen Sprache erzielt werden kann, auf die Erweiterung und solide Begründung der Erkenntnis der Zöglinge von äußerster Wichtigkeit.“ *)

Der Besuch dieser Klasse dürfte im Durchschnitt auf ein Jahr zu bemessen sein. Lehrt sie außer Deutsch noch andere Fächer, dann wird der Unterricht teils neben dem der Mittelstufe einhergehen, teils mit demselben ineinander greifen, bezw. vereinigt werden können. Beschränken sich die Lehrstunden der Durchgangsklasse auf den deutschen Sprachunterricht, dann möchte es empfehlenswert sein, dieselben auf die Nachmittage zu legen, um auch solchen Schülern, die noch eine Landesschule besuchen, Gelegenheit zur Vorbereitung zu bieten, damit der Übertritt nach einem Jahre völlig ohne Zeitverlust und Störung für sie und die Schule erfolgen könne. Ältere Schüler ohne jegliche Vorkenntnisse im Deutschen sollten nur in zwingenden Fällen in die Mittel- oder in die Oberstufe aufgenommen werden, und dann auch nur unter der Voraussetzung, daß sie ohne Störung für die Schule das Versäumte nachzuholen im stande sind. Natürlich hätten sie auch den Kursus der Durchgangsklasse zu absolvieren. Die Schwierigkeiten, welche selbst durch eine Durchgangsklasse nicht auszugleichen sind, können überhaupt als unüberwindlich bezeichnet werden.

2. Die Mittelstufe

umfaßt gewöhnlich die Schüler des dritten bis fünften Jahrganges. Von den Lehrfächern der Unterstufe erweitert sich das Schreiblesen zu Sprachunterricht (Kapitel III, 2 und 3); außerdem treten hier nach und nach auf: Naturkunde, Geographie und Geschichte, Raumlehre, Zeichnen, Schreiben und Turnen (Handarbeit).

f. Die Naturkunde**)

ist unter den Realien dasjenige Fach, welches zuerst herangezogen werden kann. In einzelnen Schulen des Auslandes reicht die Natur-

---

*) Dr. A. Vogel, Systematische Darstellung der Pädagogik J. H. Pestalozzis. Hannover bei Carl Meyer (Gustav Prior). Preis 3,80 Mark.

**) In nichtdeutschen Schulen der preußischen Provinzen Preußen, Schlesien und Posen wird dieser Gegenstand von vornherein in deutscher Sprache behandelt; in der für die Volksschulen der Provinz Schleswig-Holstein erlassenen Regierungs-Verfügung vom 8. März 1878 ist der Unterricht in der Naturkunde nicht besonders erwähnt; dagegen beginnt mit deutscher Unterrichtssprache auf der Mittelstufe die Heimatkunde, welche ja auch die Tier- und Pflanzenwelt berücksichtigen kann und soll. — Der Normalplan für die französischen Schulen Elsaß-Lothringens läßt den Naturkunde-Unterricht auf der Mittelstufe mit deutscher Unterrichtssprache auftreten.

beschreibung bis auf die Unterstufe hinab. Weil bei der Behandlung des Stoffes von der unmittelbaren Anschauung ausgegangen werden kann, so lassen sich die ersten Mitteilungen über Tiere und Pflanzen, wohl auch über den Menschen, in den Dienst der deutschen Sprechübungen stellen. Damit steht denn auch im Zusammenhang, daß in den Naturkundestunden von Anfang an deutsch gesprochen wird. An den meisten Schulen werden alle Benennungen (besonders technische Phraseologie), je nach Bedürfnis gleichzeitig in der zweiten Sprache zu geben sein. In den oberen Klassen von Schulen mit weiteren Lehrzielen hat die landestümliche Bezeichnung der gebräuchlichen lateinischen zu weichen.

Beim allerersten Unterricht ist ein Schulbuch wohl zu entbehren, zumal wenn alle neuauftretenden Wörter an die Tafel geschrieben werden. Später, wo der Lehrstoff reichlicher geboten werden muß, kann sich der Schüler ohne jene Stütze nicht behelfen, zum allerwenigsten bei Wiederholungen. Ist das Buch für deutsche Verhältnisse berechnet, so wird der Lehrer über die Fauna und Flora der neuen Heimat, vielleicht auch über besondere technische Gewerbe manches nachzutragen finden. Er geht dabei am sichersten, wenn er dem Gedächtnis der Schüler dabei zu Hilfe kommt und die einzustreuenden Stichworte oder zusammenhängenden kurzen Mitteilungen anschreibt, vielleicht auch diktiert. So sehr das Diktieren zum Zwecke der Mitteilung von sachlichen Kenntnissen im allgemeinen auch zu verurteilen ist, wird doch die deutsche Schule des Auslandes sich nicht ganz ohne dasselbe behelfen können.

g. Geographie und Geschichte.*)

Die Vorläufer dieses vereinigten Unterrichts erstrecken sich oft bis in die Unterstufe hinab, wo dann derselbe gewöhnlich mit dem Anschauungsunterricht in Verbindung gesetzt wird. Ob der Stoff in besonderen, für Heimatkunde angesetzten Lehrstunden, oder im nichtdeutschen Anschauungsunterricht zur Behandlung gekommen, immer

---

*) In den zweisprachigen Schulen der alten preußischen Provinzen ist für beide Fächer nur die deutsche Unterrichtssprache zulässig. — In Nordschleswig wird auf der Mittelstufe die Heimatkunde deutsch gelehrt; auf der Oberstufe gliedert sich dieser Unterrichtsgegenstand in Geschichte und Geographie, mit deutscher Unterrichtssprache. — Der Normalplan für das französische Sprachgebiet der Reichslande schreibt für die Mittelstufe den geographischen Unterricht in deutscher Sprache vor; die Geschichte tritt erst auf der Oberstufe hinzu. Hierüber heißt es: „Die Geschichtsbilder sind zuerst in der Muttersprache in frischer, ansprechender Form zu schildern; bei der Wiedergabe ist der kurze Inhalt jedoch auf Deutsch in einfachen Sätzen auszudrücken."

wird er auch für die deutschen Sprechübungen zu Ende des zweiten oder des dritten Schuljahrs einen geeigneten Inhalt abgeben. Daß die Heimatkunde zunächst in der Landessprache vor die Kinder gebracht werde, ist eine Ansicht, die von vielen Schulmännern geteilt wird. An der deutschen Schule im Auslande sprechen auch mehrere Gründe dafür; es mögen nur zwei derselben angeführt werden: zum ersten wird nur ein Lehrer, welcher seine Vorbildung im Lande selbst genossen, zur Erteilung dieses Unterrichts völlig befähigt sein, und zum andern kann nur ein für die Schulen des Landes ausdrücklich geschriebener Leitfaden den Lehrstoff in der geforderten Ausführlichkeit bringen. Jede vaterländische Geschichte ist überdies meist reich an charakteristischen Episoden und an nationalen Aussprüchen, die sich von Geschlecht zu Geschlecht vererben, so daß für den Schüler, der den Schauplatz der Begebenheiten sein Vaterland nennt, eine Lücke entstände, wenn er den geschichtlichen Stoff in einer fremden Sprache in sich aufnähme.

Dementsprechend können Deutschlands Geschichte und Geographie auch nur in deutscher Sprache und von einem deutschen Lehrer vorgetragen werden. (Vergl. Kapitel I, Seite 17.) Diese Forderung hat für die deutsche Schule des Auslandes noch ihre besondere Bedeutung. Wie manchen Irrtum findet der deutsche Lehrer hier nicht zu zerstreuen, und wie oft hat er nicht böswillige Entstellungen zu berichtigen! Kann er die Abneigungen gegen deutsches Volk und deutsches Land bekämpfen, die auf irrige Vorstellungen oder gehässige Eingebungen anderer zurückzuführen sind, so hat er seinem Vaterlande einen großen Dienst erwiesen. Jedoch selbst der deutsche Lehrer wird für diese Aufgabe nur tüchtig sein, wenn ihm im Busen ein Herz voller Vaterlandsliebe schlägt. Die Pflege des Patriotismus fällt so recht dem sittlich bildenden Geschichtsunterricht zu. Der deutsche Lehrer müßte seine Stellung im Auslande aber verkennen, wenn es ihm als undankbar erscheinen wollte, dieselben Gefühle, die ihn bewegen, nicht auch in den Herzen aller Kinder für sein Vaterland erwecken zu können. Das ihrige ist es ja oft nur in vereinzelten Ausnahmefällen. Patriotismus setzt das Gefühl einer Dankesschuld voraus, und wie will der Lehrer ein solches in die jungen Herzen hineinlegen können, wo sie nicht einmal das Land kennen, von welchem er in so begeisterten Worten zu ihnen redet! Ist es ihm gelungen, auch die nichtdeutschen Kinder für Deutschland besonders zu interessieren, so mag er mit seinem Erfolge zufrieden sein. — Es könnte nun freilich die Frage aufgeworfen werden: Von welchem deutschen Lande sollen

die Zöglinge der deutschen Schule in der Fremde am meisten erfahren? Der deutsche Lehrerstand im Auslande rekrutiert sich aus allen Staaten mit deutsch sprechender Bevölkerung. Der schweizer Lehrer könnte in Versuchung kommen, die Geschichte seines Freistaats in den Vordergrund zu stellen, der österreichische Lehrer wiederum die seines Kaiserreichs. Den Schauplatz der Hauptbegebenheiten aus der Geschichte des deutschen Volkes würden dann aber beide nicht treffen. Seit der Wiederaufrichtung des Deutschen Reiches dürfte es erst recht unschwer sein, den richtigen Ausgangs- und Mittelpunkt für den Unterricht in der deutschen Geschichte zu finden. Nunmehr kann die Einzelgeschichte nur noch im Rahmen des ganzen Bildes zur Wirkung kommen. Bei beschränkten Lehrzielen ist in die allgemeine Geschichte (Weltgeschichte) nur insoweit hineinzugreifen, als einzelne Abschnitte derselben zum Verständnis der deutschen Geschichte unentbehrlich sind. Vor allem werden auch die Beziehungen Deutschlands zu dem Lande, in welchem die deutsche Schule eine Heimstätte gefunden, ins rechte Licht zu stellen sein. Wenn dieselben derartig sind, daß einzelne Geschichtsepochen vielleicht sehr gekürzt oder mit zu großer Zurückhaltung dargestellt werden müssen, so möge dort in der Schule das kulturgeschichtliche Moment mehr zur Geltung kommen.

Was von dem geschichtlichen Unterricht gesagt ist, gilt auch meistens vom geographischen. Die Konzentration des Unterrichts erheischt eine Verbindung von Geschichte und Geographie. Diese Forderung dürfte für die deutsche Schule des Auslandes erst recht Geltung haben, wo sich ja jeden Augenblick dem Lehrer die Notwendigkeit aufdrängt, vor Behandlung eines geschichtlichen Ereignisses die Kinder erst mit dem Schauplatz desselben vertraut zu machen. Hieraus folgt weiter, daß in jeder Klasse beide Fächer am geeignetsten in die Hand desselben Lehrers zu legen sind. Dieser wird dann auch am besten zu überblicken im stande sein, inwieweit jedem der beiden Fächer eine mehr selbständige Stellung einzuräumen sei.

h. Die Geometrie*)

bildet in ihrer elementaren Gestalt, der Formenlehre oder geometrischen Anschauungslehre, auf der Mittelstufe den letzten Ausläufer des eigentlichen Anschauungsunterrichts. Da sich die Vorführung des

*) Für Geometrie, Zeichnen und Handarbeitsunterricht ist in den zweisprachigen Schulen Preußens und der Reichslande die Unterrichtssprache nicht ausdrücklich bezeichnet. In den preußischen Provinzen Preußen, Schlesien und Posen wird jedoch die deutsche Sprache gebraucht.

Lehrstoffes hier auf die unmittelbare Anschauung stützt, so kann von Anfang an gleich die deutsche Sprache in Anwendung kommen, zumal eine beschränkte Anzahl von Ausdrücken und gewisse Redewendungen unaufhörlich wiederkehren. Unter den Fächern mit deutscher Unterrichtssprache wird sogar die geometrische Formenlehre niemals fehlen dürfen. Daß die dialogische Lehrform vorherrsche, liegt sowohl im rein sprachlichen, wie auch im methodischen Interesse: hier gilt es nicht vortragen, sondern entwickeln. — Was von der Raumlehre auf der Mittelstufe gesagt ist, findet zum großen Teil auch auf die Oberstufe Anwendung. Selbst die gesteigerten Anforderungen werden durch die dem unterrichtlichen Verfahren als Ausgangspunkt dienende und dem Auge sichtbar erscheinende geometrische Figur nicht unwesentlich vermindert, so daß auch auf dieser Stufe den nichtdeutschen Schülern nicht so große Anstrengung erwächst, wie in anderen Lehrfächern.

i. Das Zeichnen*)

läßt sich vielfach an die Ergebnisse des Unterrichts in der Geometrie anlehnen. Wo beide Fächer demnach in gewisser Verbindung miteinander betrieben werden, da erledigt sich die Frage nach der Unterrichtssprache von selbst. Wird der Zeichenunterricht hingegen ganz freistehend behandelt, so möchte die Wahl der Unterrichtssprache von untergeordneter Bedeutung sein. Vereinzelte deutsche Schulen des Auslandes legen aufs Zeichnen großes Gewicht und suchen ihren Zöglingen in diesem Fache eine gewisse Vorbildung für die technischen Lehranstalten des Landes zu geben (Mailand). Der Unterricht liegt dann in den Händen eines eingeborenen Fachlehrers, welcher für den Verkehr mit den Schülern schon um des besonderen Zweckes willen genötigt ist, seine Muttersprache zu wählen.

k. Der Schreibunterricht**)

fällt in seinen Anfängen, wie schon erwähnt worden, mit den ersten Leseübungen zusammen. Dadurch ist auch die Unterrichtssprache bestimmt. Bildet der deutsche Schreiblese-Unterricht den Ausgangspunkt, dann wird es ratsam erscheinen (vergl. Seite 46), die lateinische Schreibschrift zu Grunde zu legen und diese so lange ausschließlich zu üben, bis die Schriftzüge eine gewisse Sicherheit angenommen

*) Bezüglich der Unterrichtssprache siehe die Note auf voranstehender Seite.

**) In den utraquistischen Schulen der preußischen Monarchie ist für den Schreibunterricht die deutsche Sprache vorgeschrieben. — Der Normalplan für das französische Sprachgebiet der deutschen Reichslande erwähnt den Schreibunterricht nicht besonders.

haben. Das spätere Schönschreiben wird gewöhnlich unter Zugrundelegung einer systematischen Schreibschule geübt. Ist in den Schulen des Orts allgemein ein besonderer Duktus gebräuchlich, so thut die deutsche Schule wohl daran, im Hinblick auf den etwaigen Übertritt der Schüler nach Übereinstimmung zu streben. — Die deutsche Schreibschrift wird in den nichtdeutschen ausländischen Schulen so gut wie gar nicht mehr gelehrt, und schon aus diesem Grund wird ein eingeborener Schreiblehrer, der mit dieser Schrift nicht bloß gut vertraut ist, sondern auch Einsicht in das Lehrverfahren hat, schwer zu erlangen sein. — Der geordnete Massenunterricht im Schreiben, das sogenannte Taktschreiben, scheint im Auslande noch keine genügende Würdigung zu finden. Da derselbe sowohl zur Schnellschrift überleitet, wie auch erziehlichen Wert hat, so wird die deutsche Schule darauf nicht verzichten dürfen. Notwendigerweise hätte dann ein deutscher Lehrer diesen Schreibunterricht zu leiten.

l. Das Turnen*)

wird von den deutschen Landsleuten im Auslande oft mit großer Hingebung gepflegt, und der deutsche Turnverein umschließt durch sein Band nicht selten den besten Kern des Deutschtums am Orte. Darum ist auch in den Turnerkreisen der deutschen Gaue mit tiefem Bedauern empfunden worden, daß in so manchen überseeischen Turnvereinigungen, wo es ursprünglich völlig deutsch herging, die deutsche Turnersprache der fremdländischen zu weichen begonnen, vermutlich infolge des Rückgangs deutschen Wesens. Wo erst das fremde Kommando seinen Einzug in die deutsche Turnhalle gehalten, da schwinden auch die Anklänge an die deutsche Heimat mehr und mehr, und der kameradschaftliche Geist, der früher die deutschen Turner und Krieger versammelte, entspringt jetzt anderen Interessen.

In der deutschen Schule des Auslandes ist der Turnunterricht jedoch im wesentlichen von einem ganz anderen Gesichtspunkte zu betrachten. Hier soll deutsches Turnen nicht erhalten, sondern erst gepflanzt werden, und zwar auf fremdem Boden. Hätte der Turnunterricht vorzugsweise als Vorschule für den späteren Wehrdienst zu dienen, dann könnten sich freilich Zweifel erheben, ob der deutsche Lehrer die geeignetste Persönlichkeit zur Leitung der gymnastischen Übungen wäre. Der Turnunterricht hat indessen bei seiner vielseitigen

*) Soweit in den utraquistischen Schulen des deutschen Heimatlandes bezüglich des Turnunterrichts Bestimmungen gegeben sind, schreiben dieselben die Anwendung der deutschen Unterrichtssprache vor.

Aufgabe auch einem besonderen pädagogischen Zwecke zu dienen: die Schüler an Zucht und Ordnung zu gewöhnen. Erwägt man nun, wie sehr die deutschen Ordnungsübungen mit ihrem militärischen Anstrich eine straffe Disziplin auszubilden geeignet sind, so wird man auf dem Turnplatze der deutschen Schule das deutsche Kommando ungern missen wollen. Wo der Turnunterricht einem Ausländer übertragen wird, sollte immer die Bedingung daran geknüpft sein, daß der Turnlehrer auch sonst an der Schule beschäftigt sei.

m. Den Handarbeitsunterricht*)

der Mädchen hat thunlichst eine deutsche Lehrerin zu leiten, die — wenngleich es wünschenswert wäre — keineswegs Lehrerin von Beruf zu sein braucht, da ja die Durchbildung der deutschen Frauen in Handarbeiten allgemein ist und auch überall gewürdigt wird.

Gegenüber dem Arbeitsunterricht für Knaben, welchen man unter der nicht ganz zutreffenden Bezeichnung „Handfertigkeitsunterricht" auch in die Schulen Deutschlands einzuführen bestrebt ist, mag die deutsche Schule des Auslandes eine abwartende Stellung einnehmen. Bei der ohnehin fast an Überbürdung streifenden starken Anspannung der Schüler könnte die Vermehrung der Lehrgegenstände leicht Störungen mit sich bringen.

3. Die Oberstufe

umfaßt die Kinder der letzten drei Schuljahre. Hier treten neue Fächer nicht mehr auf, es sei denn, daß die Schule höhere Ziele verfolgt und dann noch

n. fremde Sprachen

lehrt.

„Dem Kinde darf eine zweite Sprache nicht früher beigebracht werden, als bis sein geistiges Leben mit der Muttersprache so eng verschmolzen ist, daß das Denken in Worten für sein ganzes übriges Leben in der Muttersprache sich vollzieht."**) Die Richtigkeit dieser Ansicht vorausgesetzt, dürfte die deutsche Schule des Auslandes sich nur unter ganz besonders günstigen Verhältnissen an die Erlernung einer Fremdsprache heranwagen. Sie hat sich ohnehin schon mit dem Übelstande abzufinden, daß sie zwei Muttersprachen pflegen soll, von denen die eine — meistens ist es die deutsche — von einem Teil der

---

*) Bezüglich der Unterrichtssprache vergleiche die Note auf Seite 88.

**) Prof. Knoll im „Korrespondenzblatt des Allgemeinen deutschen (Berliner) Schulvereins" (Heft 1 vom Jahre 1887).

Schüler als Fremdsprache erlernt werden muß. Auf die Durchbildung im Deutschen hat die Schule vor allen Dingen ihr Augenmerk zu richten; läßt sich über dies Ziel noch hinausgehen, dann um so besser. Aber außer den beiden Hauptsprachen noch eine dritte Sprache zu lehren, dürfte dann auch die Grenzen der Leistungsfähigkeit erreichen, wenn die deutsche Schule sich nämlich über das Ziel einer preußischen Mittelschule hinaus nicht erhebt.*) Wo die Landessprache unberücksichtigt bleibt oder dieselbe wohl gar zu den modernen Kultursprachen (Englisch und Französisch) gehört, die ohnehin gelehrt werden, da gestalten sich die Verhältnisse der deutschen Schule allerdings weit günstiger.

Wann kann nun unter solchen Umständen mit dem fremdsprachlichen Unterricht begonnen werden? Der Lehrplan einer Schule (Konstantinopel), welche die Landessprache unberücksichtigt läßt und deshalb zwei fremde Sprachen obligatorisch lehren kann, giebt darauf folgende Antwort: „Die fremden Sprachen treten erst dann auf, wenn die Schüler bereits eine Grundlage im Deutschen gewonnen haben, d. h. wenn sie die wichtigsten Wortarten, Formen und die Satzteile des einfachen erweiterten Satzes kennen.“**) Dieser Satz bedarf noch einer Ergänzung, die beim Niederschreiben desselben stillschweigend als Voraussetzung gegolten: Die Schüler müssen im mündlichen und schriftlichen Ausdruck geübt sein. Ist eine solche Durchbildung vorhanden, dann bedarf es auch keiner weiteren Auseinandersetzung, welcher Sprache hier die Rolle der Lehrsprache zuzuweisen ist. Es kann hierbei indessen immer nur von der Einführung in die Elemente der neuen Sprache die Rede sein. Sobald der Schüler über einen genügenden Vorrat von Wort- und Satzformen verfügt, ist die Sprache durch sich selbst weiter zu lehren. Bei eigentümlichen Spracherscheinungen wird zur Beleuchtung der Abweichungen, soweit dies in der Schule angebracht ist, die deutsche Sprache vorzugsweise zum Vergleich herangezogen, da dieselbe ja den Mittelpunkt des Sprachunterrichts bilden soll. — Es darf jedoch auch der Fall nicht außer Acht gelassen werden, daß in Ermangelung einer geeigneten deutschen Lehrkraft die neue Sprache durch die Landessprache gelehrt wird. Zählt die letztere mit zu den

*) „Der obligatorische Unterricht in zwei fremden Sprachen wird nur in reinen Mittelschulen durchzuführen sein; er wird sogar nur in neunklassigen Schulen mit einigem Erfolge betrieben werden können.“ (Siehe Nr. 7 der Quellenschriften, Seite 116.)

**) Siehe Nr. 5 der Quellenschriften.

Unterrichtsgegenständen der Schule, so werden die Schüler grammatisch geschult genug sein, um die gelegentlichen Vergleiche zwischen der Landessprache und dem fremden Idiom anstellen zu können. Das Weitere über den Sprachunterricht bringen die Grundsätze in Kapitel II.

Kapitel VI.

Organisation.

A. Allgemeines.

Die deutsche Schule des Auslandes muß sich ihre Stellung meistens schwer erkämpfen. Kein gesetzlicher Zwang führt ihr Schüler zu; wo sie nicht durch besondere Wohlthaten Zöglinge heranzulocken mag, kann sie sich also nur durch ihre Leistungen erhalten. Dabei sind aller Augen auf sie gerichtet, aber oft weniger aus wirklicher Teilnahme für sie, als vielmehr aus Abneigung oder Mißgunst. Nicht etwa bloß die eigenen Landsleute, auch die Fremden überwachen ihre Thätigkeit; von beiden Seiten geschieht es freilich meistenteils aus ganz entgegengesetzten Beweggründen. Manches harte Urteil, sogar aus dem Kreise der Landsleute, fällt über sie aus Unverstand, und manche Verleumdung nicht minder; persönliche Rücksichten verbieten jedoch oft genug, der rechten Quelle nachzuspüren. Gegen Anfeindungen und Verunglimpfungen seitens Fremder ist die Schule meistens wehrlos. Wirkt sie im verborgenen, so trifft sie die Verachtung ihrer Gegner; wagt sie sich aber hervor, um mit den einheimischen Schulen den Wettkampf aufzunehmen, so suchen die Verleumdungen ihrer Neider sie zu Schanden zu machen. — Unverdrossen um alle diese Widerwärtigkeiten muß die Schule danach streben, durch treue Pflichterfüllung sich die gerechte Anerkennung derer zu sichern, die ihrer Arbeit wohlwollend gegenüberstehen.

Je weniger vielseitig die Ansprüche sind, welche an die Schule gestellt werden, desto eher wird sie die Zufriedenheit andrer zu erlangen im stande sein. Für das Gedeihen der Schule ist aber in erster Reihe Bedingung, daß sie am Schulorte ein wirklich vorhandenes Bedürfnis befriedige. Dasselbe wird nicht überall in derselben Richtung gehen. In der neuen Ansiedelung will die Schule überhaupt nur dem Mangel einer Schulanstalt abhelfen, an einer anderen Stelle hat sie die ausschließliche Bestimmung, eine „deutsche“ Schule zu sein, und an einem dritten Ort soll sie wohl gar beide Richtungen in sich ver-

einigen, d. h. sowohl eine deutsche Schule sein, als auch die etwa vorhandenen Lücken in dem ausländischen Schulorganismus auszufüllen streben. In den beiden ersten Fällen wird die Organisation der Schule keine besonderen Schwierigkeiten bereiten. — Namentlich gilt dieses auch von den deutschen Armenschulen in den Großstädten des Auslandes. Sie bieten den Unbemittelten nicht bloß unentgeltlichen Unterricht, sondern oft noch Wohlthaten obendrein. Kein Arbeiter wird die menschenfreundliche Gabe seiner besser gestellten Landsleute verschmähen. Welche Rücksichten den Vater auch bestimmen mögen, seine Kinder der deutschen Schule zu übergeben: genug, an Schülern wird es ihr unter solchen Umständen nicht fehlen. Sie braucht um der Zöglinge willen ihren Lehrplan nur wenig zu verrücken und dürfte so in den Hauptzügen ein getreues Abbild der Schwesteranstalt des deutschen Heimatlandes darzubieten vermögen. — Eine Armenschule läßt sich jedoch nur in einer Großstadt halten. Sie fordert Geldopfer, die nur von einer reichen oder doch großen Kolonie aufgebracht werden können, zumal wohl selbst nicht alle Bemittelten zur Aufrechterhaltung eines Instituts beizusteuern geneigt sind, von welchem sie keinen direkten Nutzen ziehen, da sie ihre Kinder doch nicht dorthin schicken. In der Großstadt bleibt die deutsche Armenschule von den Fremden auch mehr unbeachtet, ein Umstand, der hier insofern schon eine Bedeutung erlangt, als der große Haufe sonst geneigt sein möchte, dieselbe für einen Typus der Schulen Deutschlands anzusehen.*)

Der Uneingeweihte könnte vielleicht sagen: Wozu bedarf es im Auslande noch einer abgesonderten Armenschule? Muß es nicht für jeden Deutschen eine Ehrenpflicht sein, sein Kind überhaupt in die deutsche Schule zu schicken? Soweit ordnet sich das persönliche Interesse dem allgemeinen leider nicht unter. Der Kastengeist macht sich hüben wie drüben geltend, wenn nicht im Auslande noch mehr! Der ungebildete Emporkömmling wacht hier wie dort mit großer Ängstlichkeit über seiner Würde und vermeidet geflissentlich die Berührung mit der Volksschicht, aus welcher er selbst hervorgegangen. Wenn da in der

---

*) In dem Bericht über die vor einigen Jahren errichtete deutsche Elementarschule zu Helsingfors (Finnland) heißt es beispielsweise: „Eine Armenschule im eigentlichen Sinne des Worts, welche einigen Kindern von vorübergehend hier anwesenden Deutschen den notdürftigsten Unterricht geben sollte, wie es urspünglich geplant war, konnte die Anstalt nicht lange bleiben. Die Schulen hier zu Lande sind gut genug, daß man nicht notwendigerweise auf eine derartige deutsche Winkelschule mit Verachtung herabsehen müßte, und dieselbe so dem Deutschtum mehr Nachteil als Förderung zu bringen geeignet wäre."

Kolonie der Ruf nach einer Schule für die „höheren" Stände laut wird, so wird dies weiter kein Befremden erregen.

Wo deutscher Sinn im Auslande sich in der Richtung bethätigt, daß er deutsche Schulen baut, da kann man sich also mit einer Armenschule kaum abfinden. Neben dieser noch eine abgesonderte Lehranstalt für die begüterten Stände zu unterhalten, wird die Leistungsfähigkeit der kleineren Schulgemeinden übersteigen und nur für die großen Handelsstädte in Betracht kommen. Kann aber am Orte nur eine Schule bestehen, so ist ihr eine Gestalt zu geben, in der sie sowohl dem Bedürfnis nach oben wie nach unten möglichst entgegenkommt.

Daß allen Kindern der deutschen Kolonie auf Kosten der Bemittelten eine höhere Bildung geboten werde, darauf hat der Arme ebensowenig ein Anrecht, wie der Reiche zu einem solchen Opfer verpflichtet ist. Von diesem Gesichtspunkt ausgehend, wird der deutschen Schule nur die Aufgabe zufallen, allen Kindern wenigstens eine gute Elementarbildung, und zwar in der deutschen Sprache zu geben; wer von der Schule eine darüber hinausgehende Bildung fordert, hat dafür eine besondere Entschädigung zu leisten. Im allgemeinen wird also das zu entrichtende Schulgeld den Maßstab für das dem einzelnen Kinde vorbestimmte Bildungsziel abgeben müssen, — leider! Nach diesen Grundzügen erhält die Schule folgendes Aussehen: Der Elementarunterricht ist für die Kinder aller Stände ein gemeinsamer; in dem Augenblick, wo jedoch Lehrfächer hinzutreten, welche zu einer höheren Bildung führen sollen, tritt auch die Scheidung ein, d. h. etwa im vierten oder fünften Schuljahr; die Kinder Unbemittelter empfangen den weiteren Unterricht in der abschließenden Volksschule, während die Kinder Bemittelter in eine Anstalt mit weiterführenden Zielen übertreten.

Wäre durch diese Gabelung der Schule allen Wünschen Genüge geschehen, dann hätte die Frage ja eine sehr einfache Lösung gefunden. Leider ist dem nicht so. Die meisten Zöglinge verbleiben im Lande, für manche von ihnen ist eine Anstellung im Staatsdienst ins Auge gefaßt, und nun verlangen die Eltern, die Schule solle hierauf gebührend Rücksicht nehmen. Die deutschen Schulen stehen mit wenigen Ausnahmen ohne staatliche Berechtigungen da. Die Erwerbung derselben kann nur mit Aufopferung einer größeren Selbständigkeit erreicht werden, da der Staat keine Rechte gewährt, ohne dafür nicht auch gewisse Pflichten zu fordern. Will die Schule nicht ohne Zwang sich in ein größeres Abhängigkeitsverhältnis zu den Landesbehörden

begeben, so wird sie diese ihre größere Freiheit mit dem Verlust derjenigen Schüler bezahlen müssen, die auf den Berechtigungsschein nicht verzichten können oder es nicht mögen. Und die Zahl solcher Zöglinge ist in manchen Städten gewiß nicht gering. Diese Schüler werden der Schule nur eine Zeitlang angehören, oder sie bleiben ihr ganz fern, wenn der Übergang von der deutschen Schule in die fremde mit Zeitverlust verbunden ist. Soll der Übertritt erleichtert werden, dann hat die Schule mit ihrem Lehrplan sich an die höheren Anstalten des Schulorts anzulehnen. Dieses kann entweder in den unteren oder den oberen Klassen geschehen. Auf der Unterstufe ist der Übertritt in die Landesschule nur denkbar, wenn für diese Schüler von der Landessprache ausgegangen und der deutsche Unterricht allmählich eingefügt wird. (Vergl. Seite 105.) Liegen die Verhältnisse der Schule so günstig, daß sich der gesamte Unterricht von vornherein auf die deutsche Sprache gründen kann, dann wäre es ein höchst bedauerlicher Mißgriff, wenn die Schule, nur um jene Vorbereitung zu gewähren, ihren Lehrplan verrückte. Hier könnte und dürfte die Annäherung an die Landesschule nur auf der Oberstufe geschehen. In diesem Falle müßte die Schule aber mindestens 5 bis 7 aufsteigende Klassen umfassen, da die Verschiedenartigkeit der durch die abweichende Unterrichtssprache bedingten Lehrgänge sich nur durch eine Reihe von Schuljahren ausgleichen läßt.

Zu den eben erörterten Schwierigkeiten gesellt sich noch eine weitere: Über die Ausbildung des weiblichen Geschlechts ist noch kein Wort gefallen. Gestatten die Verhältnisse die Errichtung einer eigenen Mädchenschule nicht, so wäre die Frage ja ganz einfach gelöst, wenn der Schule durchweg gemischte Klassen gegeben würden. In einzelnen Ländern wird für diese Form der Schule in neuester Zeit auch stark eingetreten. Was für dieses System auf den ersten Blick einnimmt, sind Vorteile rein finanzieller Art, und diese werden für die Deutschen des Auslandes manchmal recht schwer wiegen. Die übrigen so hoch angepriesenen Vorzüge eines für beide Geschlechter gemeinsamen Unterrichts sind jedoch keineswegs bis zur Untrüglichkeit erprobt. Daß die „reinere Atmosphäre, welche das Mädchen umgiebt", auf den Knaben einen veredelnden Einfluß zu üben geeignet sei, soll nicht bestritten werden; es dürfte sich bei dem stattfindenden Ausgleich der Gegensätze nur fragen, ob der Verlust, der hierbei dem weiblichen Geschlecht droht, nicht hinter dem Gewinn der männlichen Zöglinge zurückbleibt. Viele Pädagogen behaupten mit Recht, daß die seelische Verschiedenheit der Geschlechter auch eine verschiedene Erziehung bedinge.

Auch kann die Schule als Vorbereitungsanstalt fürs Leben die weit auseinandergehenden Forderungen in den gemeinsamen Unterricht kaum zusammenfassen. „Der Arzt wird und muß sich durchaus für eine Trennung der Geschlechter, und zwar so früh eintretend wie möglich entscheiden... In den höheren Schulen und auch in den höheren Stufen der Volksschule muß die Trennung ohne Ausnahme vollständig sein, und Falk hat gewiß recht, wenn er empfiehlt, selbst eine nahe Nachbarschaft von Knaben- und Mädchenschule zu meiden".*) In Amerika, wo das System der gemischten Klassen den günstigsten Boden gefunden, scheint dasselbe wieder im Rückgange begriffen zu sein. Eine deutsche Schule des Auslandes (Valdivia) faßt ihre Beobachtungen bezüglich der durchweg gemischten Klassen dahin zusammen: „Bisher hat ein so unbefangenes Verhältnis zwischen den beiden Geschlechtern geherrscht, daß eine Trennung derselben nicht notwendig war, dieselbe vielleicht gar eine ganz entgegengesetzte Wirkung als die beabsichtigte hervorrufen würde." Wenn bezüglich dieser wichtigen Frage die Ansichten immer noch auseinandergehen, so erklärt sich dieses wohl aus der Verschiedenheit der Völker und der örtlichen Verhältnisse. Dann ist aber auch sicher, daß „eine einfache, für alle Verhältnisse zutreffende Antwort sich nicht geben läßt".**) Zwischen den entgegengesetzten Systemen steht das deutsche in der Mitte, „nach welchem die Trennung im ganzen Umfange des höheren Schulwesens bis hinab zu den reicher gegliederten Volksschulen durchgeführt ist, in den einfacheren Volksschulen dagegen die Vereinigung vorwaltet". Die deutsche Schule des Auslandes wird jedenfalls wohlthun, in diesem Punkte an dem deutschen Vorbilde festzuhalten.

Wie soll nun aber dort, wo eine Trennung nach den Geschlechtern geboten erscheint, für den Unterricht des deutschen weiblichen Geschlechts gesorgt werden? Kann die deutsche Schule auch noch das Bildungsbedürfnis der Mädchen besonders berücksichtigen, wo die Ausbildung der Knaben schon so verzwickte Schuleinrichtungen fordert? Es müßte sehr bedauert werden, wenn man unter solchen Umständen kurzsichtig genug wäre, die Mädchen vom Besuch der deutschen Schule einfach ausschließen zu wollen. Haben doch ihre Angehörigen dieselben Anrechte an die Schule, wie die übrigen. Oder ist etwa die deutsche Erziehung der Mädchen für die Erhaltung des Deutschtums minder

*) Handbuch der Schulhygiene von Dr. A. Baginsky. Berlin 1877, Denickes Verlag.

**) Sanders Handlexikon der Pädagogik, Seite 152.

wichtig als die der Knaben? Das Wort Muttersprache deutet unverkennbar auf die Stellung der Mutter im nationalen Leben hin. Erfahrungsgemäß erhält sich im Auslande die deutsche Sprache in einer Familie viel eher, wenn von beiden Ehegatten die Mutter deutscher Herkunft ist, als wenn der deutsche Vater eine Ausländerin zur Frau hat. (Vergl. Seite 6.) Es sollte darum an keiner deutschen Schule die Erziehung der Mädchen beiseite gesetzt werden. Ja, es fragt sich, ob nicht gar die Errichtung von Mädchenschulen im deutschen Programm obenan zu stellen wäre. Die deutsche Mädchenschule kann der staatlichen Berechtigungen entbehren und deshalb unbekümmert um die übrigen Lehranstalten am Ort der Schule eine Organisation geben, welche es ihr ermöglicht, alle Vorzüge des deutschen Schulwesens hier zur Geltung kommen zu lassen.

Zieht man noch die finanzielle Seite der Mädchenschule in Betracht, dann müssen alle Zweifel schwinden, selbst in Ländern, wo das einheimische Schulwesen schon einen gewissen Höhepunkt erreicht hat. In den Schulberichten der Schwesteranstalten findet sich dieses auch bestätigt. Wo neben den Knabenklassen auch Mädchenklassen bestehen, da überwiegt nicht selten die Zahl der weiblichen Zöglinge. Diese Erscheinung erklärt sich stellenweise allerdings durch den Zufluß von Schülerinnen nichtdeutscher Nationalität. — Bei allen weiterhin mitgeteilten Organisationsvorschlägen ist stets auch auf das Bedürfnis der weiblichen Schuljugend Bedacht genommen. Überall werden sich neben einer blühenden Mädchenschule unschwer auch einige Knabenklassen erhalten lassen, und wenn es auch nur mit Hilfe der Überschüsse der Mädchenschule durchführbar wäre.

Daß dieses Projekt in mancher Schulgemeinde nach wie vor scheitern wird, ist vorauszusehen. Wo es an jeglicher Stiftung mangelt, wird die Gemeinde die Zügel kurz halten müssen, damit die Gliederung der Schule die Grenze des Möglichen nicht überschreite. Auf den Haushalt der Schule stürmt ohnehin schon so manches ein. So können bei den sprachlichen Übelständen die Klassen kaum mehr als 25 bis 30 Schüler umfassen; aus demselben Grunde lassen sich die Klassen der Unter- und der Mittelstufe nur teilweise mit zweijährigem Kursus versehen; alles das erfordert ein großes Lehrpersonal und große Ausgaben.

Bei Berücksichtigung aller dieser Verhältnisse erscheint die deutsche Schule des Auslandes als ein vielköpfiger Organismus, zu dessen erfolgreicher Pflege es der größten Umsicht bedarf; und die Schulleitung wird sich da gegen alle weiteren Anregungen verschließen

müssen, die etwa darauf abzielen sollten, diese Vielköpfigkeit noch zu vergrößern. Vor allem muß jeder Versuch abgewehrt werden, die Schule für den größten Teil der Schüler zu einer Durchgangsstation herabzudrücken. Die Schule sinkt zu einer solchen herab, sobald sie zu viel Zöglinge von anderen Schulen empfängt oder an sie abgiebt. Wie dem zu begegnen sei, muß die genauere Prüfung der örtlichen Verhältnisse ergeben. (Vergl. Seite 65.)

Das sind die wichtigsten Gesichtspunkte, die bei der Einrichtung der deutschen Schule in Betracht kommen. Modifiziert werden dieselben noch durch die gebotene Berücksichtigung der Zweisprachigkeit. (Vergl. Kap. IV.)

B. Die Organisation im besonderen

wird stets zwei Ausgangspunkte darbieten: den Unterbau und den Umfang der Schule.

I. Der Unterbau der Schule

bestimmt sich durch die Muttersprache der Schüler. Welche Ziele die Schule auch erstreben mag, beim Anfangsunterricht dürften im wesentlichen nur zwei Richtungen eingeschlagen werden können: entweder ist die deutsche Sprache die grundlegende, oder die Landessprache ist es. Je nachdem der erstere oder der letztere Fall vorliegt, werden auch, von dem sonstigen Charakter der Schule ganz unabhängig, die einzelnen Lehrfächer sowohl in andrer Aufeinanderfolge, wie auch in abweichender Stundenzahl im Lehrplan aufzutreten haben.

1) Die deutsche Sprache ist grundlegend.

a. Der Schule arbeitet ein deutscher Kindergarten vor.

Den einzelnen Unterrichtsgegenständen ist auf den verschiedenen Stufen folgende Stundenzahl zuzumessen*):

*) Der zweisprachige Unterricht nimmt die Arbeitskraft der Schüler sehr in Anspruch, so daß leicht eine Überanstrengung eintreten kann, wenn die tägliche Stundenzahl nicht auf ein Minimum beschränkt wird. Nach diesem Gesichtspunkt ist im nachstehenden überall verfahren. — In der deutschen Schule zu Neapel schwanken die Ziffern der wöchentlichen Stunden zwischen 30 und 37; der Jahresbericht von 1884 bringt dafür folgende Entschuldigung: „Trotz besserer Einsicht sind die meisten Schuldirektionen gezwungen, ihren Schülern eine oft zu große geistige Anstrengung zuzumuten, weil die Erlangung gewisser Berechtigungen die Bewältigung eines großen Lehrstoffs erfordert.“ (Siehe Nr. 6 der Quellenschriften.)

α. In der einklassigen Schule.*)

Lehrgegenstand	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	3	3	3
Schreiblesen	8	—	—
Deutscher Anschauungsunterricht	4	—	—
Deutsche Sprache	—	9	6
Landessprache	—	—	3 [2])
Rechnen, Raumlehre	4	5 [1])	5
Realien	—	6 [1])	6
Zeichnen	—	1	1
Schönschreiben	—	2	2
Singen	1	2	2
Turnen, Handarbeit	—	2	2
Zusammen . . .	20 Stunden	30 Stunden	30 Stunden.

β. In der mehrklassigen Schule.*)

Lehrgegenstand	1. Jahrg.	2. Jahrg.	3. u. 4. J.	5. u. 6. J.	7. u. 8. J.
Religion	3	3	3	2	2
Schreiblesen	9	—	—	—	—
Deutscher Anschauungsunterricht	4	2	—	—	—
Deutsche Sprache	—	8	6	6	4
Landessprache	—	—	—	4 [2])	4 [2])
Fremdsprache	—	—	—	—	3 [3])
Rechnen	4	4	4	3	3
Geometrie	—	—	1 [1])	2	2
Naturkunde	—	1 [1])	2	3	4
Geographie und Geschichte	—	—	4	4	4
Zeichnen	—	—	2	2	2
Schreiben	—	2	2	2	—
Singen	2/2	2/2	2	2	2
Turnen (Handarbeit)	2/2	2/2	2	2	2
Zusammen . . .	22	22	28	32	32

*) Siehe die Anmerkungen zu vorstehenden beiden Tabellen auf S. 101 oben.

Anmerkungen zu den Tabellen auf Seite 100.

α. Zur einklassigen Schule:

1) Der naturkundliche Unterricht (2 Stunden) und der Unterricht in der geometrischen Formenlehre sind in der Form von Anschauungsunterricht zu behandeln.

2) Wo die Landessprache nicht gelehrt wird, kommen die frei werdenden Stunden dem Unterricht im Deutschen und im Rechnen zu gute. — NB. Die Schüler der Unterstufe erscheinen viermal eine Stunde, Mittwochs und Sonnabends aber zwei Stunden später als die übrigen, und gehen (mit Ausnahme von Mittwoch und Sonnabend) auch früher nach Hause. Bei dieser Zeiteinteilung findet der Lehrer Gelegenheit, sich mit jeder Abteilung besonders zu beschäftigen. Sind alle drei Stufen zugegen, so wird in manchen Stunden die eine Schülergruppe eine stille Beschäftigung erhalten müssen.

β. Zur mehrklassigen Schule:

1) Als Anschauungsunterricht behandelt.

2) Wo kein besonderer Unterricht in der Landessprache erteilt wird, werden die hier dafür angesetzten Stunden auf Deutsch und Fremdsprache verteilt.

3) Fällt die Fremdsprache weg, so kann die dadurch gewonnene Zeit der deutschen Sprache und der Landessprache zu gute kommen.

b. Die Schule steht ohne Kindergarten da und die Kinder treten ohne genügende oder gar keine Vorkenntnisse im Deutschen ein.

α. In der Unterstufe sind Kinder beider Zungen vereinigt.

(Vorbemerkung: Eine einklassige Schule ist in diesem Falle nicht denkbar.)

Lehrgegenstand	1. Jahrg.	2. Jahrg.	3. Jahrg.	4. u. 5. J.	6. u. 7. J.
Religion	—	3	3	3	2
Schreiblesen	? 1)	6	—	—	—
Deutscher Anschauungsunterricht	12 1)	6	2	—	—
Deutsche Sprache	—	—	6	6	4 (6)
Landessprache	—	—	—	3 3)	4 3)
Fremdsprache	—	—	—	—	3 3)
Rechnen	6/2	4	4	4	3
Geometrie	—	—	1 2)	2	2
Naturkunde	—	1 2)	2	2	4
Geschichte und Geographie	—	—	2	4	4
Zeichnen	—	—	2	2	2
Schreiben	—	—	2	2	—
Singen	6/2	2	2	2	2
Turnen (Handarbeit)	4/2	2	2	2	2
Zusammen	20	24	28	32	32 (34)

1) Der Schreibleseunterricht beginnt nach einer genügenden Vorbereitungszeit; sodann ist die Zahl der Stunden für den Anschauungsunterricht um die Hälfte zu kürzen. (Näheres hierüber siehe Kapitel V, Seite 75!)

2) Als Anschauungsunterricht behandelt.

3) Siehe die bezüglichen Bemerkungen oben zu β. der mehrklassigen Schule.

β. Die Unterstufe besteht nur für Kinder mit deutscher Muttersprache.

(Vorbemerkung: Die nichtdeutschen Kinder eignen sich die Kenntnisse der Unterstufe [Deutsch ausgenommen] in der Landesschule an und treten dann direkt in die Mittelstufe ein, nachdem sie vorher eine Durchgangsklasse absolviert. [Näheres hierüber siehe Kapitel V, Seite 84].)

Lehrgegenstände	Unterstufe 1. Jg.	Unterstufe 2. Jg.	Unterstufe 3. Jg.	Durchgangsklasse 4. und 5. Jg.	Mittelstufe 4. Jahrgang fremd	Mittelstufe 4. Jahrgang deutsch	Mittelstufe 5. Jahrgang fremd	Mittelstufe 5. Jahrgang deutsch	Oberstufe 6. und 7. Jahrg. vereinigt
Religion	2	4	4	2	2	2	2[2]	2	2 2
Schreiblesen	10	—	—	—	—	—	—	—	—
Deutsch. Anschauungsunterricht	2	2	—	6[1]	6	—	—	—	—
Deutsche Sprache	—	8	7	6	6	6	6[2]	6	6
Landessprache	—	—	—	3	3	3	4[2]	4	3
Fremdsprache	—	—	—	—	—	—	—	—	2 (4)
Rechnen	6/2	4	4	3[1]	3	4	4	4	3
Geometrie	—	—	—	1[1]	1	1	2	2	2
Naturkunde	—	—	2	1[1]	1	2	2	2	4
Geogr. und Geschichte	—	—	2	2	2	4	4[2]	4	4
Zeichnen	—	—	1	2	2	2	2	2	2
Schreiben	—	2	2	2	2	2	2	2	—
Singen	2/2	2	2	2	2	2	2	2	2
Turnen (Handarbeit)	—	2	2	—	—	2	2	2	2
Zusammen	18	24	26	30	30	30	32	32	32 (34)

[1]) Hier ist sobald wie möglich zur deutschen Unterrichtssprache überzugehen. — Bei Mangel an Lehrkräften kann der Unterricht der Durchgangsklasse mit dem des 1. Jahrgangs der Mittelstufe vereinigt werden.

[2]) Wo in Religion, deutsche Sprache, Landessprache und Geschichte im 2. Jahrgange der Mittelstufe noch eine Teilung nötig ist, da müssen zwei sprachlich getrennte Parallelkurse bestehen, sobald nicht die Durchgangsklasse zweistufig ist und die Ausgleichung übernehmen kann.

2) Die Muttersprache ist grundlegend.

(Vorbemerkung: Wo zwei Muttersprachen, die deutsche Sprache und die Landessprache, vorhanden sind, da bestehen die unteren Jahrgänge aus zwei sprachlich getrennten Abteilungen [Kapitel V, Seite 68]; die zweite Sprache tritt allmählich ein. Um den Ausgleich in denkbar kürzester Zeit durchführen zu können, läßt sich, parallel mit dem 4. Jahrgang, eine Durchgangsklasse errichten [Seite 84]. Diese Einrichtung gewährt den Vorteil, daß die Kinder auf der Unterstufe zugleich für die Landesschulen vorbereitet werden [Seite 96].)

Lehrgegenstände	1. Jg.		2. Jg.		3. Jg.		4. Jg.		5. u. 6. J.		7. u. 8. J.	
	deutsch	fremd	deutsch	fremd	deutsch	fremd	deutsch	fremd	vereinigt		vereinigt	
Religion	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2
Schreiblesen	8	10	—	—	—	—	—	—	—		—	
Deutsch. Anschauungsunterr.	2	—	2	6	—	3	—	—	—		—	
Deutsche Sprache	—	—	10	—	10	3	6	6	6	7	5	
Landessprache	—	—	—	6	—	4	4	4	4	3	3	
Fremdsprache	—	—	—	—	—	—	—	—	2		3 (5)	
Rechnen	4	4	4	4	4	4	4	4	3		3	
Geometrie	—	—	—	—	—	—	1	1	2		2	
Naturkunde	—	—	—	—	2	2	2	2	2		4	
Geschichte und Geographie .	—	—	—	—	2	2	4	4	4		4	
Zeichnen	—	—	—	—	1	1	2	2	2		2	
Schreiben	—	—	2	2	2	2	2	2	—		—	
Singen	2/2	2/2	2	2	2	2	2	2	2		2	
Turnen (Handarbeit)	—	—	1	1	2	2	2	2	2		2	
Zusammen . .	18	18	24	24	28	28	32	32	32		32 (34)	

Anm. 1. Für die im 3. und 4. Jahrgange als kombiniert angeführten Stunden gilt Deutsch als Unterrichtssprache. Der 5. Jahrgang wird in den beiden Muttersprachen vielleicht noch eine Teilung erfordern, ebenso in Religion. Übrigens werden je nach Bedürfnis andere Kombinationen oder Teilungen einzutreten haben.

Anm. 2. Auch in den 2. Jahrgang können nichtdeutsche Schüler noch ohne Störung eintreten, sobald sie das Pensum der ersten Jahresklasse absolviert haben.

In den vorstehenden Plänen ist nur die Scheidung in Betracht gezogen, welche durch die sprachlichen Schwierigkeiten bedingt wird. Wo eine solche zur Durchführung gelangt, dürfte sich eine weitere Trennung, und zwar lediglich nach den Geschlechtern, in den meisten Fällen von selbst verbieten; andernfalls handelt es sich im wesentlichen nur um Herstellung von Parallel-Kursen zu den bereits vorhandenen Klassen und Abteilungen.

Abgesehen von denjenigen Schulen, welche die Landessprache nicht unter die Lehrfächer einreihen (und somit ganz nach deutschem Muster arbeiten können), dürfte in den vorgeführten verschiedenartigen Formen des Unterbaues für alle Bedürfnisse eine geeignete Unterstufe zur Auswahl geboten sein, wenn auch geringfügige Änderungen immer noch erforderlich sein sollten.

II. Der Umfang der Schule

wird sich im wesentlichen nach der Opferfreudigkeit der Schulgemeinde und nach der Höhe der Schülerzahl richten. Nicht immer dürfte der Umfang der Schule einen Anhalt für die Leistungen derselben bieten. Eine Schule kann zufolge der durch sprachliche Schwierigkeiten bedingten Teilung vielgliedrig sein, ohne daß sie da in unterrichtlicher Beziehung einen der Ausdehnung entsprechenden Höhepunkt zu erreichen vermag. Dieses Mißverhältnis wird sich in recht vielen Fällen leider nicht abstellen lassen. Je höher aber die Leistungen bei einer geringen Klassenzahl steigen, desto mehr werden die Schulverhältnisse normale genannt zu werden verdienen.

Die nachstehenden Organisationspläne schreiten vom einfachen zum weiterentwickelten Organismus fort und trachten vor allem nach Beseitigung des sprachlichen Hemmschuhs. — In Übereinstimmung mit dem im Auslande üblichen Gebrauch sind hier die Klassen von unten nach oben gezählt, so daß also die erste Klasse die unterste bezeichnet.

1. Die zweisprachige Volksschule
mit beschränkten Zielen und gemischten Klassen.

Graphisches Bild.

	Linie A, mit deutscher Unterrichtssprache.	**Linie B,** mit fremder Unterrichtssprache.	
1. Klasse (untere)	1. Jahrgang	1. Jahrgang	1 Klasse
	2. Jahrgang	2. Jahrgang	
	3. Jahrgang	3. Jahrgang	
	4. Jahrgang	4. Jahrgang	Durchgangsklasse
2. Klasse (obere)	5. bis 7. Jahrgang beider Nationen		

Der Unterbau dieser Schule gleicht dem umstehend vorgeführten, nur daß hier, um die Kinder nichtdeutscher Zunge schneller zur Teilnahme am Unterricht mit deutscher Muttersprache zu befähigen, nach dem dritten Schuljahr eine Durchgangsklasse eingefügt ist. — In die

erste Klasse der deutschen Abteilung (siehe Seite 102) sollen nur Kinder mit deutscher Muttersprache aufgenommen werden; ausnahmsweise dürfte jedoch auch ein gutes Sprachverständnis genügen, da die Lücke eines Kameraden in der völlig deutschen Umgebung bald abgeschliffen wird. Um die deutsche Sache zu fördern, ist den Besuchern der deutschen Klasse möglichst Freischule zu gewähren, falls von denen der nichtdeutschen Klasse ein Schulgeld erhoben wird. Immerhin wird die Frequenz der deutschen Abteilung nicht an die der anderen hinanreichen, so daß sich ohne Schwierigkeit vier Jahrgänge in eine Klasse zusammenfassen lassen, zumal in den drei ersten Jahrgängen nur deutsche Fächer gelehrt werden; die Landessprache erscheint — wenn überhaupt — erst im vierten Jahre auf dem Stundenplan als besonderer Unterrichtsgegenstand. In der nichtdeutschen Unterstufe wird von der Landessprache ausgegangen; der deutsche Anschauungsunterricht beginnt im zweiten Schuljahr, und im folgenden Jahre ist dem deutschen Unterricht eine größere Stundenzahl zu widmen. Die Landessprache verbleibt als Unterrichtsgegenstand. Der vierte Jahrgang umfaßt die Durchgangsklasse. Hier ist für einzelne Fächer der Gebrauch der deutschen Unterrichtssprache vorgeschrieben. Im folgenden Jahre treten diese Schüler in die 2. (deutsche) Klasse über; ihnen ist aber auch der Weg geebnet, daß sie ohne Schwierigkeit in eine Landesschule übergehen können. Ob beim Wegfall einer Durchgangsklasse die Vorbereitung im Deutschen sich ohne Zeitverlust erzielen ließe, kann unter Umständen zweifelhaft erscheinen.

Dieses Schulsystem gewährt folgende Vorteile: Der kleine deutsche Stamm wird gebührend gepflegt; die Schüler nichtdeutscher Zunge werden allmählich in die Schwierigkeiten der deutschen Sprache eingeführt und zugleich ohne Störung für den Lehrgang zum Eintritt in die unteren Klassen der Landesschulen vorbereitet; die Schule hat auf eine gute Frequenz zu rechnen, da sie in jeder Beziehung die Aufnahme von neuen Schülern erleichtert, für die nichtdeutschen selbst bis zu der Altersgrenze hinauf, welche noch die volle Aneignung der deutschen Sprache erhoffen läßt.

Für die Schule sind vier Lehrkräfte erforderlich, darunter mindestens ein vollbeschäftigter nichtdeutscher Lehrer.

Die Schule ist entwickelungsfähig nach mehreren Seiten hin; in Nachstehendem ist der weitere Aufbau zu einer Mädchenschule veranschaulicht. (Klasse 3. und 4.) Die vorhin aufgeführten Klassen behalten durchweg ihr bisheriges Gepräge, wozu auch zu rechnen ist, daß die 2. Klasse von beiden Geschlechtern besucht wird.

Die Weiterentwickelung dieses Schulsystems zu einer abgezweigten Mädchenschule:

	Linie A, für Kinder mit deutscher Muttersprache	Linie B, für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache.	
1. Klasse	1. bis 4. Schuljahr (gemischt)	1. bis 3. Schuljahr (gemischt)	1. Klasse
		4. Schuljahr (gemischt)	2. (Durchgangs-) Klasse
2. Klasse	5. bis 7. Schuljahr (gemischt)	5. und 6. Schuljahr (nur Mädchen)	3. Klasse
		7. und 8. Schuljahr (nur Mädchen)	4. Klasse

2. Die mehrklassige zweisprachige Volksschule mit einer nach obenhin durchgeführten Trennung der Geschlechter.

Schematische Darstellung.

	Zweiglinie A, mit durchgängig deutscher Unterrichtssprache (Landessprache ausgenommen).	Zweiglinie B, mit der nichtdeutschen Unterrichtssprache beginnend und allmählich zur deutschen übergehend.	
Unterstufe	Knaben und Mädchen	Knaben und Mädchen	Unterstufe
Mittelstufe	K. u. M.	K. u. M.	Mittelstufe
Oberstufe	Knaben	Mädchen	Oberstufe

Erforderlichenfalls ist zwischen Unter- und Mittelstufe der Zweiglinie B eine Durchgangsklasse einzuschieben. (Vergl. Seite 84.)

Die wesentlichen Merkmale dieses Schulsystems sind: auf der Unterstufe gemeinsamer Unterricht für die beiden Geschlechter und Trennung der Schüler nach der Nationalität; auf der Oberstufe aber umgekehrt die Vereinigung der beiden Nationen und Trennung nach den Geschlechtern; die Oberstufe der (deutschen) Linie A empfängt die Knaben beider Mittelstufen, und die Oberstufe der (nichtdeutschen) Zweiglinie B bietet den gesamten Mädchen der vorhergehenden beiden Parallelstufen den Abschluß. In dieser Form wird die Schule schon verschiedenen Ansprüchen zu genügen im stande sein und daher auf größeren Zuspruch rechnen dürfen, auch bei Kindern nichtdeutscher Herkunft. Wenn die deutsche Schule sonst den Volksschulen des Orts in den Leistungen auch nur gleichkommt, so wird sie vor diesen doch

immer noch eins voraus haben: daß sie obenein eine gute Durchbildung im Deutschen bietet. Gerade dieser Vorzug dürfte der deutschen Schule viele Schülerinnen zuführen, denen das Ziel der Volksschule zu niedrig oder das der Töchterschule zu hoch ist, selbst angenommen, daß sie das in einer Töchterschule erhobene, gewöhnlich sehr hohe Schulgeld zu erschwingen vermöchten. Um dieser Schülerinnen willen möchte es angebracht sein, die deutsche Unterrichtssprache hier nicht in dem Maße vorherrschen zu lassen, wie in der Zweiglinie A; oder es wird sich zum mindesten, wenn die Zahl der fremden Schülerinnen groß ist, die Notwendigkeit der Errichtung einer Durchgangsklasse herausstellen; dafür lassen sich aber durch geeignete Kombinationen manche Lehrstunden ersparen. Was auf Seite 105 über die Zweckmäßigkeit jener Schuleinrichtung gesagt wurde, gilt sonst auch hier.

3. Die Schule mit gemeinsamer Elementarstufe für die Kinder aller Stände und mit der Abzweigung einer Bildungsanstalt für den mittleren Bürgerstand.

(Unterbau s. Seite 100, β.)

Graphische Übersicht.

		Kindergarten		
		Volksschule		
	Unterstufe	1. Jahrgang (Knaben und Mädchen)	Unterstufe	
		2. Jahrgang (Knaben und Mädchen)		
	Mittelstufe	3. Jahrgang (Knaben und Mädchen)	Mittelstufe	
		4. Jahrgang (Knaben und Mädchen)		
Höhere Knabenschule	5. und 6. Jahrgang	5—7. Jahrgang (Knaben und Mädchen)	5. und 6. Jahrgang	Höhere Mädchenschule
	7. und 8. Jahrgang	Oberstufe	7. und 8. Jahrgang	
	9. und 10. Jahrgang		9. und 10. Jahrgang	

Die Gliederung dieser Schule stellt eine Form des sogenannten Bifurkations-Systems dar. (Vergl. Seite 95.) Sie hat die denkbar günstigsten Verhältnisse zur Voraussetzung; darin liegt auch inbegriffen, daß der Schule ein deutscher Kindergarten vorarbeitet. Derselbe schwächt die sprachlichen Hindernisse auf der Unterstufe ab und macht so die sprachlichen Parallelklassen entbehrlich.

Das Fundament bildet hier die Volksschule, welche bis zum 4. Schuljahr einschließlich alle Elemente in sich vereinigt. Sodann gabelt sich die Anstalt in eine höhere Knaben- und in eine höhere Mädchenschule, beide mit drei weiteren aufsteigenden Klassen, und jede derselben einen zweijährigen Kursus umfassend. Die Volksschule findet mit einer 5. gemischten Klasse ihren Abschluß. Infolge der Dreiteilung der Schülerzahl, die nach Absolvierung der 4. Klasse eintritt, dürfte die Oberstufe der Volksschule ohne Schwierigkeit drei Jahrgänge vereinigen können; während anderseits die ersten vier Klassen, falls sie die Oberstufe der Volksschule und die beiden Abzweigungen genügend mit Schülern versehen sollen, leicht überfüllt werden könnten, wenn man ihnen nicht durchgängig einen einjährigen Kursus gäbe.

Soll der Eintritt auch direkt in die höhere Schule ermöglicht sein, dann ist neben der 4. Klasse eine Durchgangsklasse einzurichten, in welche dann jedoch nur Schüler mit einem gewissen Maß von Vorkenntnissen im Deutschen aufgenommen werden.

Fällt der Volksschule die Aufgabe zu, das Bildungsbedürfnis des Arbeiter- und des niederen Bürgerstandes zu befriedigen, so will die Abzweigung, welche sich als eine Weiterentwickelung der Volksschule darstellt, dem weitergehenden Bedürfnis des Mittelstandes entgegenkommen. Aus dieser Stellung der Schule ergeben sich ihre Lehrfächer und ihre Methode von selbst. Die Lehrgegenstände sind die der Volksschule, nur mit höher gesteckten Zielen, welche auch den Unterricht in fremden Sprachen in sich begreifen. Daß es sich bei der rein praktischen Richtung der Schule nicht um tote, sondern um lebende Sprachen handeln kann, leuchtet von selbst ein.*) Wo die Landessprache mit zu den großen Kultursprachen zählt, wird die Schule außer Deutsch nur noch eine fremde Sprache zu lehren brauchen. Ungünstiger gestaltet sich aber das Verhältnis, wenn die zweite Muttersprache, bezw. die Landessprache für den Weltverkehr ohne alle Be-

*) Wer den toten Sprachen glaubt einen Vorzug einräumen zu wollen, der lese in dem Bericht der Schule zu Konstantinopel nach, wie dort von den alten Sprachen zu den neuen übergegangen wurde und diese Maßregel mit zum Aufschwunge der Schule beitrug. (Siehe Nr. 5 der Quellenschriften.)

deutung ist. Deutsch, Englisch und Französisch, das sind die drei Sprachen, die in aller Welt gelehrt werden, und wenn da die deutsche Schule keine derselben ihren Zöglingen vorzuenthalten braucht, wird sie für viele Zweige des Berufslebens eine gute Vorbildung darbieten. In dem Falle, wo Deutsch als Fremdsprache erlernt werden muß, die Landessprache aber über die Grenzen des Heimatlandes kaum hinausreicht, wird die eine der beiden übrigen Sprachen nur den fakultativen Fächern einzureihen sein.*) Wenn Latein von den obligatorischen Unterrichtsgegenständen grundsätzlich ausgeschlossen ist, so darf dies nicht hindern, daß solchen Schülern, die zu ihrer weiteren Ausbildung später auf eine höhere Lehranstalt Deutschlands überzugehen gedenken, die erforderliche Vorbildung auch in der lateinischen Sprache von seiten der Schule auf privatem Wege geboten werde.

„Wo die lokalen Verhältnisse eine besondere Berücksichtigung des Ackerbaues, Fabrikwesens, Bergbaues, des Handels oder der Schiffahrt in dem Lehrplan bedingen, sind die erforderlichen Änderungen in demselben vorzunehmen.“**) Die Abweichungen des Lehrplans für die höhere Mädchenschule werden durch die Bedürfnisse des weiblichen Geschlechts bestimmt.

Was nun den methodischen Gang und die Behandlung der einzelnen Fächer anlangt, so ist jeder umfangreiche wissenschaftliche Apparat dabei ausgeschlossen; wie die Schule selbst auf einem elementaren Untergrund ruht, soll sie auch im Laufe ihrer Weiterentwickelung zur Vermittelung der Kenntnisse sich vorzugsweise des ursprünglichen elementaren Lehrverfahrens zu bedienen suchen.

Das Lehrziel ist so zu bemessen, daß ein sogenannter Durchschnitts-Schüler dasselbe bis zu seinem 15., höchstens 16. Lebensjahr zu erreichen vermag. Es unterliegt da keinem Zweifel, daß ein Zögling solcher Schule besser vorgebildet ins Berufsleben eintritt, als wenn er in demselben Alter den Unterricht einer sogenannten „Gelehrtenschule“ in der Mitte abbräche. Was aber noch besonders betont zu werden verdient: selbst der weniger begabte Schüler hat ohne übermäßige körperliche und geistige Anstrengung eine abgerundete Bildung gewonnen.

---

*) Siehe Kapitel V, Seite 92.

**) Diese kurzen Mitteilungen über die „lateinlose höhere Bürgerschule“ oder die preußische Mittelschule sind in erster Reihe für die Laien unter den Schulvorstands-Mitgliedern bestimmt. Den Fachmännern werden „Die Mittelschule“ von Dr. Fröhlich und Nr. 7 der Quellenschriften empfohlen.

Eine Schule, die einen solchen Abschluß der bürgerlichen Bildung zu geben vermag, wird ohne Störung für ihren Lehrplan auch den Übertritt in die oberen Klassen der höheren Landesschule leicht zu vermitteln im stande sein. Im Notfalle dürfte in der obersten Klasse für ein paar Fächer ein Jahr, vielleicht auch nur ein halbes Jahr hindurch die Sprache des Landes als Unterrichtssprache zu gelten haben. Wenn durch eine solche Nachgiebigkeit weder die deutsch-nationale Richtung verzerrt, noch der Lehrplan weiter abwärts gestört wird, kann auch die Selbständigkeit der Schule dabei nicht Gefahr laufen. Daß die Schule ihre Selbständigkeit zu wahren wisse, wird für sie zu einer Lebensfrage; wie schon angedeutet worden, wächst ihre Unabhängigkeit in dem Grade, wie sie unbekümmert um die übrigen Schulen des Orts ausschließlich den Lehrplan einer Schwesteranstalt des deutschen Heimatlandes innehalten kann. Und warum sollte die deutsche Schule nicht auch im Auslande zur Erwerbsfähigkeit in der Fremde tüchtig machen können! Daß sie es kann, beweisen diejenigen deutschen Schulen des Auslandes, welche dort seit vielen Jahren das Zeugnis der Reife fürs Universitäts-Studium auszufertigen berechtigt sind (z. B. zu Petersburg und Moskau). Im allgemeinen wird die Schule einem so weit gesteckten Ziel jedoch nicht nachzujagen brauchen, und dieses vielleicht auch nur dann können, wenn sie über große Donationen verfügt. Die durch die Berechtigungen bedingte strengere Beaufsichtigung seitens der Landesbehörden kann leicht den freien Flügelschlag hemmen. (Vergl. Seite 95.)

C. Noch einige Fragen, welche mit der Organisation in Verbindung stehen.

Zuerst mag ein Wort über die Verteilung der Lehrerfächer gesagt sein! Ob an der mehrklassigen Schule das Klassenlehrer-, oder das Fachlehrer-System vorherrsche, kann der rein zufälligen Zusammensetzung des Lehrerkollegiums nicht überlassen bleiben. Die Wahl der Lehrkräfte ist vielmehr nach dem Bedürfnis der Schule zu treffen. An wenig gegliederten Anstalten mit den Zielen einer Elementarschule wird nur in den zwingendsten Fällen — den Unterricht in der Landessprache selbstverständlich abgerechnet — von dem sonst bewährten Klassenlehrer-System abgegangen werden dürfen. Die einheitliche Schulerziehung kann einem solchen Gemisch von Schülern gegenüber nur nachdrücklich zur Geltung kommen, wenn dieselben stets unter Aufsicht und Leitung nur eines Lehrers stehen. Wo jedoch im Hin-

blick auf die höheren Lehrziele die unterrichtlichen Erfolge wesentlich dadurch bedingt werden, daß der rechte Mann an den rechten Platz gestellt sei, da wird das Fachlehrer-System nicht entbehrt werden können. Der Schulleitung fällt dann die keineswegs leichte Aufgabe zu, das ganze Getriebe so zu regeln, daß die Einheitlichkeit der Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit nicht abhanden komme. Diese Aufgabe fällt um so schwerer, je mehr solche Fachlehrer zu beschäftigen sind, die der Schule nur als Stundenlehrer angehören und in dieser ihrer Eigenschaft nicht immer das rechte Verständnis, noch ein warmes Interesse für die Schule bekunden.

Die Unterrichtserfolge richten sich nicht bloß nach der Begabung und dem guten Willen der Schüler, nicht allein nach dem höheren oder geringeren Arbeitsmaß derselben, auch nicht nur nach dem Fleiße oder dem Geschick des Lehrers, sondern vor allem auch nach der haushälterischen Ausbeutung der Zeit. Diese ist nur denkbar, wenn der einzelne Lehrer einen Überblick über sein ganzes Arbeitsfeld und über die Leistungsfähigkeit seiner Schüler besitzt. Manches läßt sich davon aus dem Lehrplan und aus sonstigen Bestimmungen ersehen; vorzuziehen ist jedoch für jeden Lehrer die Orientierung auf dem Wege der eigenen praktischen Erfahrung. Da die Unterrichtsfächer gewöhnlich gruppenweise an die Fachlehrer verteilt werden, kann ein bestimmtes Lehrfach nur selten auf allen Unterrichtsstufen in der Hand desselben Lehrers ruhen. In solchem Falle empfiehlt sich, jeden Lehrer mit jedem Schuljahr in eine höhere Klasse bis zur obersten aufrücken und alsdann wieder von unten beginnen zu lassen. Auch der Leiter der Schule steht viel sicherer auf den Füßen, wenn er seinen eigenen unterrichtlichen Schwerpunkt nicht ausschließlich in die Oberklassen verlegt.

Im Interesse des Unterrichts und der Erziehung liegt es ferner, daß sämtliche Lehrer derselben Klasse sich öfters zu einem Meinungsaustausch über die einzelnen Unterrichtsfächer und Schüler versammeln. Von noch höherem Wert ist die Abhaltung von Lehrproben. Niemand dürfte als Lehrer so vollkommen sein, daß er an einer Schule mit so eigenartigen Verhältnissen nichts mehr zu lernen fände, und wäre es auch nur, um zu sehen, wie etwas nicht zu machen sei.

Neben der Aufrechthaltung von Zucht und Ordnung ist auch das Augenmerk besonders darauf zu richten, daß die Gefahr der Überanstrengung von den Schülern abgewendet werde. Der Fach-

unterricht ist an sich schon eine, wenn auch unbeabsichtigte übermäßige Ausbeutung der Kräfte des einzelnen Schülers, indem beim Stundenwechsel der jedesmalige neue, vielleicht noch frische Lehrer die bereits abgespannten Schüler zu neuer Kraftanstrengung anfeuert. An der deutschen Schule des Auslandes liegt die Gefahr der Überbürdung noch viel näher, als anderswo. Zu der Vielheit der Unterrichtsfächer, welche zur Splitterung der geistigen Kräfte herausfordert, gesellt sich noch der Mißstand, daß der Schüler manchen, oft den meisten Lehrstoff in einer Sprache aufnehmen und verarbeiten muß, welche nicht seine Muttersprache ist. Läßt sich auch das Maß der Arbeit in der einzelnen Stunde nicht völlig überwachen und begrenzen, so wird doch eine weise Beschränkung der schriftlichen Hausaufgaben durchzuführen sein. Als Anhalt und zur Kontrolle dient ein in jedem Klassenzimmer angeschlagener Arbeitskalender, welcher die Ablieferungstage für die verschiedenen schriftlichen Arbeiten anzeigt.

Endlich wird für die deutsche Schule des Auslandes, zumal für die einklassige, ein zweckmäßiger Helferdienst unentbehrlich sein. Schon die Scheidung der Schüler nach ihrer Muttersprache zwingt den Lehrer, Abteilungen zu bilden, deren Zahl oft noch bei der ungleichen Begabung der Schüler vergrößert wird. Wohl kann ein Helfer den Lehrer nicht ersetzen, aber der Gewinn für den Schüler ist doch ein größerer, als wenn dieser zur Unthätigkeit verurteilt wäre. — Hier, wo es sich oft um Einübung und Befestigung deutschen Stoffes bei nichtdeutschen Schülern handelt, wird ein deutscher Helfer dem Lehrer manche Arbeit abnehmen können und ihn so in den Stand setzen, sich mit den Kleinen zu beschäftigen, die oft lange Zeit seiner besonderen Beaufsichtigung und Anleitung bedürfen. Freilich läßt sich vom Helferdienst nur ein guter Erfolg erhoffen, wenn der Lehrer die Helfer für ihre Lehrthätigkeit besonders schult. Die erforderlichen Anweisungen sind selbstverständlich außerhalb der Schulzeit zu geben.

Geschickte Helfer können unter Umständen auch Verwendung finden, einzelnen ihrer Mitschüler Nachhilfe-Unterricht im Hause zu gewähren.

Kapitel VII.

Schulbücher und Lehrmittel.

Bei der Auswahl von Lehr- und Lernbüchern ist als oberster Grundsatz festzuhalten, daß der Leitfaden in derjenigen Sprache geschrieben sei, welche für das Unterrichtsfach als Lehrsprache gilt. Ausnahmsweise mag ja eine Abweichung von dieser Regel auch wohl statthaft sein; soll in einem solchen Falle den Lehrer aber nicht der Vorwurf der Saumseligkeit treffen, so ist er genötigt, den jedesmaligen Unterrichtsstoff erklärungsweise auch in der Sprache des Schulbuchs zu behandeln. Eine solche Vorführung des Stoffes stellt aber an die Schüler keine geringen Forderungen. Angenommen, ein bestimmter Lehrabschnitt wird nichtdeutschen Kindern vom deutschen Lehrer in seiner Muttersprache vorgetragen, der Leitfaden aber ist in der Landessprache geschrieben: das Nachlesen im Buche und die Wiedergabe in der Schule fordern da von dem Schüler eine zweimalige Übertragung in eine andere Sprache. Daß trotz der hierdurch bedingten geistigen Anspannung der Erfolg doch nur selten befriedigt, ist durch die Erfahrung erwiesen. In dem Maße, wie das Wort des Lehrers und die Sprache des Buches sich einer übereinstimmenden Darstellungsform nähern, wird der Schüler den Stoff auch leichter aufzunehmen und zu verarbeiten im stande sein. Daß die Schule in diesem Punkte ihren Zöglingen jede mögliche Stütze biete, ohne indessen auf eine mechanische gedächtnismäßige Aneignung loszusteuern, ist hier für die ersten Schuljahre durchaus geboten. (Vergl. Seite 61.) Wie wenig sich Kenntnisse ohne eine stehende Form erfassen und festhalten lassen, zeigt sich hier bei jedwedem Unterricht, wo der Gedächtniskraft diese Stütze entzogen wird. Schon das Fehlen eines einzigen technischen Ausdrucks benimmt den Schülern die Möglichkeit, sich über eine Sache oder über einen Vorgang auszusprechen, weil ihnen eben eine zu große Unbeholfenheit im mündlichen Ausdruck anhaftet.

Bei der Einführung neuer deutscher Schulbücher wird aus leicht ersichtlichen Gründen die Wahl für den deutschen Sprachunterricht, für deutsche Geschichte und Geographie am schwersten fallen. Hier kommt nicht bloß eine für das Ausland geeignete Auswahl des Stoffes in Betracht: derselbe soll auch anschaulich und in möglichst leicht faßlicher Sprache vorgeführt sein. Daß ein für die deutsche Heimat bestimmtes Schulbuch — und wäre es das vorzüglichste — sich ganz auch in der deutschen Schule des Auslandes als brauchbar erweisen

könnte, läßt sich unmöglich erwarten; für diese wird dasselbe manches Entbehrliche bringen — und das wäre schon noch hinzunehmen —, viel Unentbehrliches wird darin aber auch fehlen. (Vergl. Seite 49.) Die Ausfüllung der Lücken muß da dem Unterricht überlassen bleiben. Auf dem Wege der mündlichen Mitteilung allein wird freilich die Ergänzung nicht immer vollkommen darzubieten sein; der Lehrer ist gezwungen, manches zu diktieren, oder wohl gar durch den Hektographen zu vervielfältigen und an die Schüler auszuteilen. Obwohl diese Form des Diktats, welche hier nur auf sachliche Mitteilung abzielt, aus den Schulräumen verbannt sein soll, wird die Schule des Auslandes doch nicht ganz darauf verzichten können. (Seite 86.)

Wie auch die deutschen Schulen des Auslandes sich mit geeigneten Schulbüchern zu versehen im stande wären, wurde schon an anderer Stelle ausgesprochen. (Vergl. die Note auf Seite 50.) Namentlich müßte es denjenigen Kolonieen, welche mehrere deutsche Schulen unterhalten (wie London, Petersburg, Kopenhagen) leicht fallen, besondere, für die neue Heimat zweckmäßige Bücher zu beschaffen. Vereinzelt scheint dies auch durch die Veranstaltung besonderer Ausgaben zu geschehen, so in Rußland, wenn auch zumeist auf dem Wege der privaten Spekulation. Die wenigsten der deutschen Schulen werden jedoch solche Hoffnungen aufkommen lassen dürfen. Für sie gilt da, von dem, was die deutsche Schulbuch-Litteratur an hervorragenden Erzeugnissen aufzuweisen hat, das Beste auszuwählen. Doch auch hierbei stellt sich noch manches Hindernis entgegen. Wenn in mancher Schule veraltete Bücher anzutreffen sind, so erklärt sich dies gewiß durch zwei Ursachen: Einmal kann der Lehrer in der Fremde sich nicht leicht mit allen neuen Erscheinungen des deutschen Büchermarktes vertraut machen, und dann mag es oft genug auch schwer halten, das einmal eingeführte Buch durch ein anderes zu ersetzen, weil das außer Gebrauch gesetzte dort völlig entwertet wird; nicht einmal einen antiquarischen Wert behält es. Zu einem Wechsel entschließt man sich deshalb nur ungern, selbst wenn manches alte Buch von einem neu erschienenen bedeutend übertroffen werden sollte.

In dem Nachstehenden wird den Schulen ein Verzeichnis von Büchern geboten, welches bei Neu-Einführungen die Wahl erleichtern helfen soll. Um auch die neuesten Erscheinungen mit berücksichtigen zu können, hat Herausgeber die deutschen Verleger durch das Buchhändler-Börsenblatt um Zusendung bewährter und gut empfohlener Bücher ersucht und darauf zusammen 270 Bände und Hefte erhalten. Die Prüfung aller dieser Werke erforderte viel Zeit, und wenn da wirklich

ein Fehlgriff mit untergelaufen sein sollte, so dürfte er nicht zu schwer anzurechnen sein. Wird in dem Verzeichnis dieses oder jenes Buch vermißt, welches nach dem Dafürhalten mancher auch hätte eine Stelle finden müssen, so möge zu bedenken gegeben werden, daß einerseits die Ansichten ja auseinander gehen können, anderseits aber auch eine Grenze gezogen werden mußte. Durch den Ausschluß eines bestimmten Werkes sollte dessen Brauchbarkeit also keineswegs angezweifelt werden. — Ursprünglich war nur beabsichtigt gewesen, die Auswahl für die Hauptfächer zu treffen; infolge der umfangreichen Zusendungen aus allen Gebieten des Unterrichts mußte diese Schranke jedoch fallen. Nun gesellte sich noch eine neue Forderung hinzu: Wo sich in dem eingegangenen Büchervorrat für das eine oder das andere Fach eine Lücke zeigte, mußten sonst allgemein verbreitete Schulbücher in das Verzeichnis mit aufgenommen werden. Die in deutschen Schulen bereits eingeführten Leitfäden sind in demselben mit einem Stern (*) bezeichnet. Um einer größeren Vollständigkeit willen wurde bei jedem Unterrichtsfach noch eine Zusammenstellung der sonst im Auslande eingeführten Bücher geboten. Die Titel sind in der Abkürzung angegeben, wie sie sich in den Berichten vorfinden. Berücksichtigt wurden jedoch fast ausnahmslos nur die in Deutschland verlegten Werke. Sämtliche Bücher sind nach den Bildungszielen der Schulen in drei Gruppen gebracht. Bezeichnet wurden die für die einfachen Schulverhältnisse mit I, die für die mehrklassigen Volks- und die Mittelschulen mit II, die für die höheren Lehranstalten mit III.

Wird die Einführung eines neuen Schulbuches beabsichtigt, so möchte es sich empfehlen, behufs eigener Prüfung dasselbe direkt von dem Verleger zur Ansicht zu beziehen. In den meisten Fällen dürften an die Schulen zu diesem Zwecke Frei-Exemplare abgegeben werden.

A. Lehr- und Lernbücher.

1. Religionslehre.

Wilhelm Meyer (Präzeptor): Hosianna! — Ausgewählte biblische Erzählungen für die Kinderstube und Kleinkinderschule, wie auch für die untere Stufe der Schule. Zweite, vermehrte Auflage. Mit 21 Original-Holzschnitten von A. Gaber in Dresden. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). gr. 8⁰. 98 S. 1887. geb. 1 *M.* 80 *₰.*

A. Bode (Reg.- und Schulrat): Biblische Geschichten für die Unterstufe. Zweite Auflage. Berlin und Neuwied, 1887. Heusers Verlag (Louis Heuser). 58 S. 40 *₰.*

I. **F. W. Hunger** (Oberlehrer): Biblische Geschichten für Unter- und Mittelklassen der Volksschule. Siebente Auflage. Hildburghausen, 1885. Kesselringsche Hofbuchhandlung. 89 S. 40 *₰.*

*I. und II. Dr. **K. Schneiders** erstes Religionsbuch für evangel. Kinder. Neu herausgegeben und für den Gebrauch in Unter- und Mittelklassen der Volksschule erweitert von † Dr. C. Kehr (Seminardirektor). 3. Auflage. Posen, 1880. J. Heine. 147 S. geb. 1 *M.* 35 *₰*.

H. Reinecke (Seminardirektor a. D. und Stadtschulinspektor): Bilder aus der Kirchengeschichte. 2. Aufl. Hannover, 1888. Carl Meyer (Gustav Prior). 30 S. 20 *₰*.

G. Lohmann (Pfarrer): Kleine Bibelkunde für Katechumenen und Konfirmanden, sowie auch für die unteren Klassen der Gymnasien, Real- und Töchterschulen. 2. Aufl. Neuwied und Leipzig, Heusers Verlag. 43 S. 30 *₰*.

C. Ercks Spruchbuch zu den fünf Hauptstücken nebst Luthers Erklärung. Neu bearbeitet von G. Spieker (Geh. Reg.- und Provinzial-Schulrat). 17. Aufl. (467. bis 499. Tausend). Hannover, 1888. Carl Meyer (Gust. Prior). 95 S. roh 25, geb. 40 *₰*.

Herm. Mehliß (Kreis-Schulinspektor uud Superintendent): Kurzer Auszug aus den katechetischen Entwürfen über den kleinen Katechismus Luthers (nach Anleitung des Erckschen Spruchbuchs) für die Schüler. 6. Aufl. Hannover, 1888. Carl Meyer (Gust. Prior). 36 S. 20 *₰*.

Eingeführt sind noch:

Wangemann: Biblische Geschichten für die Elementarschulen.

Giebe: Zahns biblische Historien für evangelische Kinder.

Dr. **Fiedler:** Biblische Geschichten.

Meyer: Biblische Geschichten.

Calwer zweimal 52 biblische Geschichten.

Brüggemann: Heilsgeschichte.

Kurtz: Heilsgeschichte.

Wendel: Katechismus.

Für die Hand des Lehrers werden empfohlen:

K. Großmann: Entwürfe und Dispositionen zu Unterredungen über die bibl. Geschichten des Alten und des Neuen Testaments. 2. Aufl. Wittenberg, 1886. R. Herrosé. 352 S. 3 *M.*

K. Großmann: Entwürfe und Dispositionen zu Unterredungen über den kleinen Katechismus Dr. M. Luthers. 2. Aufl. Wittenberg, 1886. R. Herrosé. 234 S. 2 *M.* 40 *₰*.

H. Reinecke (Seminardirektor a. D. und Stadtschulinspektor): Handbuch zur methodischen Behandlung der biblischen Geschichte. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. 442 Seiten 8°. Hannover, 1884. Carl Meyer (Gustav Prior). 4 *M.* 80 *₰*, geb. 5 *M.* 40 *₰*.

L. Schomberg und **W. Schomberg:** Gedanken bei Behandlung der bibl. Geschichten in der Oberklasse der evangel. Volksschule. In zwei Teilen (das Alte und das Neue Testament). Wittenberg, 1886. R. Herrosé. I. Teil, 150 S. 1 *M.* 80 *₰*. II. Teil, 174 S. 1 *M.* 80 *₰*.

2. Deutsch.

*__Rudolf Dietlein__ (Rektor): Deutsche Fibel in Rundschrift (in Lateinschrift: Kursiv und Antiqua), nach der vereinigten Schreiblese- und Normalwörter-Methode. 2. Aufl. Wittenberg, 1884. R. Herrosé. 112 S. roh 50 *₰*.
Dazu: Erläuterungen und Fingerzeige. 16 S. 10 *₰*.

Anmerkung. Da von den zahlreich eingesandten und sonst recht brauchbaren Fibeln weiter keine von Kursiv und Antiqua ausgeht (vergl. Seite 46), kann hier auch weiter keine in Betracht kommen.

H. R. Rüegg (Professor): Zweites Sprachbüchlein für schweizerische Elementarschulen (für das zweite Schuljahr). Ausgabe in Rundschrift. Stereotyp-Aufl. Zürich und Bern, 1885. Orell Füßli & Komp. 118 S. geb. 50 Cts.
— Das dritte Sprachbüchlein (für das dritte Schuljahr). 150 S. geb. 60 Cts.

I. **A. E. Preuß** (weil. Direktor) und **J. A. Vetter** (ehemal. Seminar-Oberlehrer): Deutscher Kinderfreund. Ein Lesebuch für evang. Volksschulen. 226. Aufl. Königsberg, 1883. J. H. Bon. 463 S. Dauerhaft geb. 1 *M.* 25 *ℌ*.

I. **G. Richter** (Seminardirektor) und **Alb. Haesters** (emer. 1. Lehrer): Deutsches Lesebuch für die Oberklassen der Volksschule. 7. (Stereotyp-)Aufl. Essen, 1884. G. D. Bädeker. 488 S. roh 1 *M.* 40 *ℌ*.

I. und II. **F. W. Hunger** (Oberlehrer): Lesebuch für einfache Volksschulen. 2. Teil (Oberstufe). Hildburghausen, 1882. Kesselringsche Hofbuchhandlung. 512 S. geb. 1 *M.* 60 *ℌ*.

Eduard Bock (Geh. Reg.- und Schulrat): Deutsches Lesebuch für die Bedürfnisse des Volksschulunterrichts, in drei Ausgaben.

*I. und II. Ausgabe C. Für deutsche und utraquistische Schulen beider Konfessionen. In drei Teilen. 7. Stereotyp-Aufl. Breslau, 1886. Ferdinand Hirt.

In demselben Verlage erschien: Lesebuch für Landschulen, insbesondere für zweisprachige Schulen. In zwei Teilen.

II. **Wilhelm Eick:** Lesebuch zur Pflege nationaler Bildung, für die Oberstufe mehrklassiger Volks- und Bürgerschulen. Berlin, A. Hofmann. 348 S.

II. und III. **H. Schlepper** (Schulinspektor), **K. Dorenwell** (Gymnasiallehrer), **J. Henckel** (Rektor) und **W. Vollmer** (Präparandenanstalts-Vorsteher): Lesebuch für mehrklassige Volks- und Bürgerschulen. In drei Teilen. Hannover, Carl Meyer (Gust. Prior). — I. (Unterstufe) 5. Aufl. Pr. 50 *ℌ*, geb. 75 *ℌ*. — II. (Mittelstufe) 5. Aufl. Pr. 75 *ℌ*, geb. 1 *M.* 5 *ℌ*. — III. (Oberstufe) 5. Aufl. 1 *M.* 25 *ℌ*, geb. 1 *M.* 65 *ℌ*.

II. u. III. **A. Engelien** (Rektor) und **H. Fechner** (Seminarlehrer): Deutsches Lesebuch. Aus den Quellen zusammengestellt. In drei verschiedenen Ausgaben. Berlin. Wilhelm Schultze.

*Ausgabe A. In fünf Teilen. I. 18. Aufl. 80 *ℌ*. II. 17. Aufl. 1 *M.* III. 12. Aufl. 1 *M.* 40 *ℌ*. IV. 9. Aufl. 1 *M.* 80 *ℌ*. V. 4. Aufl. 2 *M.* 20 *ℌ*.

Ausgabe B. In drei Teilen. I. 54. Aufl. 40 *ℌ*. II. 43. Aufl. 80 *ℌ*. III. 24. Aufl. 1 *M.* 50 *ℌ*.

Ausgabe C. In zwei Teilen. I. 9. Aufl. 72 *ℌ*. II. 4. Aufl. 1 *M.* 44 *ℌ*.

III. **E. Sperber** (Reg.- und Schulrat) und **J. G. Zeglin** (Präparanden-Anstalts-Inspektor): Deutsches Lesebuch von Philipp Wackernagel. In drei Teilen. Gütersloh. C. Bertelsmann. I. 1 *M.* 60 *ℌ*. II. 1 *M.* 60 *ℌ*. III. 2 *M.*

II. **Heinrich Burgwardt** (Rektor): Zweites Schul- und Bildungsbuch. Erste Abteilung: Lesestoff für den vereinigten Anschauungs-, Denk-, Sprech-, Lese- und Sprachunterricht. 49. Aufl. Altona, 1882. Schlütersche Buchhandlung (Wilhelm Halle). 196 S. 75 *ℌ*.

II. **Fr. Harder:** Kleine Schulgrammatik der deutschen Sprache. 52.—54. Tausend. Altona, 1886. Schlütersche Buchhandlung (Wilh. Halle). 184 S. kart. 1 *M.*

II. u. III. **Joh. Meyer:** Deutsches Sprachbuch. Nach methodischen Grundsätzen für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen, sowie für die entsprechenden Klassen der Gymnasien, Realgymnasien und höheren Töchterschulen.

1. Teil: Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 7. Aufl. gr. 8⁰. 64 S. Hannover, 1888. Carl Meyer (Gustav Prior). 30 *ℌ*.

2. Teil: Deutsche Sprachlehre. gr. 8⁰. IV und S. 65—238. 1888. steif br. 1 *M.* 20 *ℌ*, komplet br. 1 *M.* 50 *ℌ*.

I. u. II. — Kleines deutsches Sprachbuch. Lehr- und Übungsstoffe für Rechtschreibung und Sprachlehre. Für Volksschulen bearbeitet. gr. 8⁰. 112 S. Hannover, 1888. Carl Meyer (Gustav Prior). 60 *ℌ*.

I. **H. Nowack** (Seminarlehrer): Sprachstoffe für die Volksschule zur Übung im richtigen Sprechen und Schreiben. Ausgabe A (in einem Hefte). 2. Aufl. Breslau, 1887. Ferd. Hirts Universitätsbuchhandlung. 48 S. 25 ₰.

II. — Ausgabe B (in drei Schülerheften und einem Lehrerhefte). I. 3. Aufl. 16 ₰. II. 3. Aufl. 20 ₰. III. 2. Aufl. 30 ₰. Lehrerheft 50 ₰.

I. u. II. **Dietlein** (Rektor): Der Rechtschreibschüler. Übungsstoffe zur Wiederholung und Befestigung in der neuen Schulorthographie. 2. Aufl. Wittenberg, 1885. R. Herrosé. 47 S. 20 ₰.

II. **H. Wegener** (Rektor): Deutsche Musterstücke in Poesie nebst kurzen Nachrichten über die bedeutendsten Dichter und das Notwendigste über Metrik und Poetik. Hannover, 1885. Carl Meyer (Gustav Prior). 199 S. kart. 1 M. 20 ₰.

III. **Franz Knauth** (Rektor): Auswahl deutscher Gedichte. Mit einem litterargeschichtlichen Überblicke, den Biographieen der Dichter und einem Abrisse der Poetik. 9. Aufl. Halle a. d. S., 1887. Otto Hendel. 350 S.

Sonst sind für den deutschen Unterricht noch eingeführt:

Berthelt, Petermann und **Thomas:** Die Muttersprache.
Jäckel, Berthelt und **Petermann:** Lebensbilder (Lesebuch).
A. Lüben und **C. Nacke:** Lesebuch für Bürgerschulen.
Masius: Deutsches Lesebuch.
Bartels und **Wirth:** Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen.
Jütting und **Weber:** Lesebuch (in vier Stufen).
Bohm und **Lübcky:** Berlinisches Lesebuch.
Nachtigall: Hilfsbuch für den deutschen Unterricht.
Baron, Junghanns und **Schindler:** Deutsche Sprachschule.
Lüben: Ergebnisse des grammatischen Unterrichts.
Engelien: Leitfaden für den Sprachunterricht.
Gärtner: Deutsche Sprachlehre.
Brinkmann: Deutsche Grammatik.
Kluge: Geschichte der deutschen Nationallitteratur.
Pütz: Litteraturgeschichte.
Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung.

Für die Hand des Lehrers werden empfohlen:

W. Dietlein (Rektor): Die Dichtungen der deutschen Volksschullesebücher. Materialien zur schulgemäßen Behandlung von Lesestücken aus den verbreitetsten Lesebüchern für Volksschulen. Wittenberg, 1887. R. Herrosé. Bd. I (Unter- und Mittelstufe) 267 S. 2 M. 40 ₰. Bd. II (Oberstufe) 271 S. 2 M. 40 ₰.

K. Dorenwell und **J. Henckel:** Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen in Volks- und Bürgerschulen. Ein Handbuch für Lehrer. Hannover, 1885. Carl Meyer (Gustav Prior). 264 S. brosch. 3 M., dauerhaft geb. 3 M. 50 ₰.

3. Rechnen.

II. **F. Heuers** Rechenbuch für mehrklassige Schulen. Bearbeitet vom Seminarlehrer K. H. L. Magnus. 8°. Hannover. Carl Meyer (Gustav Prior). **Ausg. A.**

I. Teil, der Zahlenkreis von 1—100. 60. Aufl. 8°. 110 S. 1888. brosch. 40 ₰, geb. 55 ₰. — II. Teil, 1. (1. Abschnitt): Der Zahlenkreis von 1—1000. 51. Auflage. 8°. 62 S. 1888. 30 ₰, geb. 40 ₰. — II. Teil, 2. (2. Abschnitt): Der Zahlenkreis von 1—1000000 aufwärts und bis 0,001 abwärts. 51. Aufl. 8°. 104 S. 1888. 40 ₰. geb. 55 ₰. —

III. Teil. (3.—6. Abschnitt): Bruchrechnung, Dezimalbruchrechnung, Zeitrechnung, Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens, Aufgaben aus den übrigen Unterrichtsgegenständen. 36. Aufl. 8°. 128 S. 1888. 50 ₰, geb. 65 ₰. — IV. Teil. (Für gehobene Schulen.) Die zusammengesetzten und schwierigen Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens, Quadrat- und Kubikwurzeln. 21. Aufl. 8°. 164 S. brosch. 1 ℳ, geb. 1 ℳ 30 ₰.

I. **F. Heuers** Rechenbuch für ein- bis dreiklassige Volksschulen. Bearbeitet vom Seminarlehrer K. H. L. Magnus. **Ausg. B.**

I. Teil (Unterstufe). 65. Aufl. 8°. 64 S. 1888. 35 ₰, geb. 50 ₰.
II. Teil (Mittelstufe). 57. Aufl. 8°. 95 S. 1888. 40 ₰, geb. 55 ₰.
III. Teil (Oberstufe). 37. Aufl. 8°. 79 S. 1888. 40 ₰, geb. 55 ₰.

*I. u. II. **W. Koch** (Rektor): Aufgaben für das schriftliche Rechnen. 6 Hefte. 96—452, Stereotypauflage. Berlin, 1886. L. Oehmigkes Verlag (R. Appelius). 1. Heft 20 ₰, 2. Heft 25 ₰, 3. Heft 25 ₰, 4. Heft 40 ₰, 5. Heft 40 ₰, 6. Heft 75 ₰.

Anm. Von den hier genannten Rechenbüchern ist das Kochsche im Auslande vielfach eingeführt und hat sich wegen der Parallel-Aufgaben bewährt. — Heuers Rechenhefte bringen sehr zahlreiche Aufgaben, in denen Kopf- und Zifferrechnen verbunden sind, so daß sie um deswillen beim Unterricht eines weniger geschickten Lehrers gute Verwendung finden können. — Da die Rechenhefte dieser beiden Verfasser für den Gebrauch in den deutschen Schulen des Auslandes genügen dürften, so wird von der Aufzählung anderer mehr bekannter Rechenbücher Abstand genommen.

Eingeführt sind außerdem:

Hentschels Aufgaben zum Zifferrechnen.

Jäckel, Berthelt, Petermann und **Thomas**, Rechenschule (8 Hefte).

Büttners Rechenhefte.

Lurtz' Rechenschule.

Kellners methodisch geordnete Aufgaben (Reval).

Für die Hand des Lehrers sind zu empfehlen:

H. K. L. Magnus (Seminarlehrer): Lehrerheft zu Ferd. Heuers Rechenbuch für Stadt- und Landschulen zu Ausgabe A und B. Zum Gebrauch beim Kopf- und Tafelrechnen bearbeitet. Hannover. Carl Meyer (Gustav Prior).

I. Teil. In Vorbereitung. — II. Teil. 1. Abschnitt. VIII und 104 S. 1886. geh. 75 ₰, geb. 1 ℳ — II. Teil. 2. Abschnitt. VI und 166 S. 1887. geh. 1 ℳ 20 ₰, geb. 1 ℳ 45 ₰. — III. Teil. 3.—6. Abschnitt. IV und 20 S. 1888. geh. 1 ℳ 60 ₰, geb. 1 ℳ 85 ₰.

Für Ausgabe A und B gelten dieselben Lehrerhefte; die Aufgaben, welche Ausg. A mehr enthält als B, sind in Klammern gesetzt, so daß der Lehrer beim Gebrauch der Ausg. A unter Umständen ohne Mühe Stoffe ausscheiden, beim Gebrauch der Ausg. B jedoch solche einfügen kann. Diese Lehrerhefte enthalten: 1) Den vollständigen Text des dazu gehörigen Schülerheftes. 2) Hinter den Aufgaben die Resultate in fetter Schrift. 3) Die Disposition des Schülerheftes. Der gesamte Rechenstoff ist in Übungen geteilt, deren jede das Pensum einer Woche oder einer Doppelwoche enthält. 4) Methodische Winke für die Behandlung der betreffenden Übungen. 5) Mit römischen Ziffern bezeichnete Kopfrechen- und Diktieraufgaben, welche sich nicht im Schülerhefte befinden. Letztere Aufgaben sind vom Lehrer zu diktieren und vom Schüler schriftlich zu lösen.

***Kochs** Aufgaben für das Kopfrechnen. 4. Aufl. Berlin, 1879. L. Oehmigkes Verlag. 176 S. 2 ℳ 40 ₰.

Joh. Friedrich Heuners Lehrgang des Rechenunterrichts mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- und Zifferrechnens. 14. Aufl. Ansbach. Fr. Seybold. 414 S.

A. Böhme (Seminarlehrer): Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Ein methodisches Handbuch für Lehrer rc. 9. Aufl. Berlin. G. W. F. Müller. 387 S. 4 M.
E. Hentschels Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Verfaßt mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- und Zifferrechnens. 11. Auflage. Leipzig. Carl Merseburger. 1. Teil, 209 S. 2. Teil, 141 S.

4. Geometrie.

I. **Karl Kayser:** Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen. Unter Berücksichtigung einer engen Verbindung von Anschauung, Berechnung und Darstellung. 2. Aufl. Mit 320 Figuren. Hannover, 1879. Carl Meyer (Gustav Prior). 117 S. 1 M. — Antwortenheft zu den Rechenaufgaben 40 ₰.
II. **J. Schanze** (Rektor): Praktische Geometrie mit 185 geometrischen Rechenaufgaben für Handwerker, Fortbildungsschulen und die Oberklassen mehrklassiger Volksschulen. Wittenberg, 1887. R. Herrosé. 32 S. 40 ₰.
II. **W. Schomberg** (Lehrer): Geometrische Aufgabensammlung. (Konstruktionen und Berechnungen.) Für den Elementarunterricht in der Raumlehre. Bernburg, J. Bacmeister. 42 S. 40 ₰.
*III. Dr. **Ludwig Kambly** († Professor): Die Elementar-Mathematik für den Schulunterricht. In vier Teilen. Breslau, Ferd. Hirt.
III. Dr. **J. G. Fischer:** Leitfaden zum Unterricht in der Elementar-Geometrie. Vier Kurse. Leipzig, Wilhelm Mauke.

Sonst sind eingeführt:

Pickel: Geometrie der Volksschule.
Mehler: Hauptsätze der Elementar-Mathematik.

5. Naturkunde.

a. Naturbeschreibung.

I. **Hermann Renner:** Menschenlehre. Bau und Pflege des menschlichen Körpers und das Notwendigste aus der Seelenlehre für Volks- und Bürgerschulen. Bernburg. J. Bacmeister. 48 S. 30 ₰.
I. u. II. **Riedels** Naturgeschichte für Volks- und Fortbildungsschulen. Heidelberg. G. Weiß. — 1. Teil, Tierkunde. Mit 7 Holzschnitten. 7. Aufl. 64 S. — 2. Teil, Pflanzenkunde. Mit 12 Holzschnitten. 5. Aufl. — 3. Teil, Mineralogie. 2. Aufl. Preis für jedes Bändchen 40 ₰, in Partieen billiger.
II. u. III. **A. Sprockhoff** (Seminarlehrer): Anthropologie für Knabenschulen. Revidiert durch Geh. Rat Prof. Dr. Rud. Virchow in Berlin. Bau des menschlichen Körpers, Thätigkeit und Pflege seiner Organe. Mit 60 Abbildungen. Hannover, 1883. Carl Meyer (Gust. Prior). 80 S. 1 M.
III. Dasselbe für Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminare. Mit 66 Abbildungen. 92 S. 1 M. 20 ₰.
II. **A. Sprockhoff:** Einzelbilder. Repräsentanten der wichtigsten Kreise, Klassen und Ordnungen, nebst Vergleichungen und kurzer Charakteristik und Übersicht dieser Gruppen. Hannover, Carl Meyer (Gust. Prior). 1. Bändchen: Zoologie mit 50 Abbildungen. 5. Aufl. 96 S. 60 ₰, kart. 80 ₰. 2. Bändchen: Botanik mit 116 Abbildungen. 5. Aufl. 96 S. 60 ₰, kart. 80 ₰. 3. Bändchen: Mineralogie mit 58 Abbildungen. 2. Aufl. 64 S. 50 ₰, kart. 70 ₰.
II. u. III. **A. Sprockhoff:** Schulnaturgeschichte. Einzelbeschreibungen, Gruppenbilder, Systematik, Bau rc. Mit Fragen und Holzschnitten. Derselbe Verlag. 1. Zoologie. 105 Holzschnitte. 3. Aufl. 184 S. 1 M. 60 ₰. — 2. Botanik. 155 Holzschnitte. 3. Aufl. 208 S. 1 M. 60 ₰. — 3. Mineralogie. 112 S. 1 M. 20 ₰.
III. Für Seminare und andere höhere Lehranstalten ist eine größere Ausgabe unter dem Titel „Grundzüge" erschienen.

*II. u. III. **Fr. Polack** (Kreisschulinspektor): Illustrierte Naturgeschichte der drei Reiche in Bildern, Vergleichungen und Skizzen. Lehr- und Lernbuch für gehobene Lehranstalten. 4. Aufl. Wittenberg, 1884. R. Herrosé.

1. Kursus: Repräsentanten der drei Reiche (zugleich abgeschlossener Leitfaden für einfache Schulverhältnisse) 170 S. — 2. Kursus: Vergleichung von Repräsentanten und systematische Behandlung der Naturgeschichte. 284 S. — In einem Bande 2 *M.* 80 *ꝑ*.

Eingeführt sind:

Bock: Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers.

Koppe: Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte.

Pokorny: Illustrierte Naturgeschichte.

Schubert: Naturgeschichtliche Bilder.

b. Naturlehre.

I. u. II. **J. Riedels** Naturlehre für Volksschulen und Fortbildungsklassen. 10. Aufl. Mit 37 Holzschnitten. Heidelberg, 1887. G. Weiß. 64 S. 40 *ꝑ*. In Partieen 30 *ꝑ*.

II. **A. Sprockhoff** (Seminarlehrer): Einzelbilder aus der Physik. Erscheinungen und Apparate, deren Verständnis und Gebrauch leicht zugänglich und für das tägliche Leben wichtig ist, in der Hauptsache übersichtlich dargestellt durch Wort und Bild. Hannover, Carl Meyer (Gust. Prior). 64 S. 50 *ꝑ*.

Für höhere Schulen sind in demselben Verlage erschienen: Schulnaturlehre, 1 *M.*, und die Grundzüge der Physik, 2 *M.*

II. Dr. **K. Sumpf:** Anfangsgründe der Physik. In zwei getrennten Lehrstufen. Unter Anlehnung an des Verfassers Schulphysik bearbeitet. 2. Aufl. Mit 185 in den Text gedruckten Abbildungen. Hildesheim, 1885. August Lax. 110 S. brosch. 1 *M.* 20 *ꝑ*.

*II. und III. Dr. **Johannes Crüger:** Grundzüge der Physik mit Rücksicht auf Chemie, als Leitfaden für die mittlere physikalische Lehrstufe, meth. bearbeitet. 16. Aufl. Mit 198 Holzschn. Leipzig, G. W. Körner. 220 S. geb. 2 *M.* 35 *ꝑ*.

Eingeführt sind noch:

Bänitz: Chemie für Volksschulen. — **Ule:** Warum und Weil.

6. Geographie.

I. **K. Stolte:** Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der Geographie. In vier konzentrischen Kreisen. 1. und 2. Kursus. 5. Aufl. Neubrandenburg, 1885. C. Brünslowsche Hofbuchhandlung. 108 S. 50 *ꝑ*.

II. Dr. **L. Hahn:** Elementar-Geographie. 3. Aufl. von J. Desselberger (Rektor). Heilbronn, 1883. Gebr. Henninger. 118 S. 1 *M.* 20 *ꝑ*.

II. **August Lüben** († Seminar-Direktor): Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Geographie für Bürgerschulen, mit vielen Aufgaben und Fragen zu mündlicher und schriftlicher Lösung. 20. Aufl. von Dr. Winkler (Bezirks-Schulinspektor). Berlin 1880. Friedberg & Mode. 181 S.

E. v. Seydlitz: Geographie. In drei Ausgaben. Breslau, Ferd. Hirts Universitäts-Buchhandlung.

I. und II. Augabe A. Grundzüge der Geographie. Eine Vorstufe zu der kleinen (B) und der größeren Ausgabe (C). Mit 45 Kartenskizzen und einem Bilderanhang. 20. Bearbeitung. 1886. 103 S. 75 *ꝑ*.

*II u. III. Ausgabe B. Kleine Schulgeographie. 62 bunte und schwarze Kartenskizzen und ein Illustrations-Anhang. 20. Bearbeitung. 1886. 285 S. 2 *M.*

III. Ausgabe C. Größere Schulgeographie. 135 Kartenskizzen und ein Illustrations-Anhang. 20. Bearbeitung. 1887. 542 S. 4 *M.* 25 *ꝑ*.

*I. und II. Professor Dr. **H. A. Daniels** Leitfaden für den Unterricht in der Geographie. 162. Aufl. von Dr. H. Volz (Gymnasial-Direktor). Halle an der Saale, 1887. Buchhandlung des Waisenhauses. geb. 1 *M.* 5 *S.*

III. — Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten. 64. Aufl. 1885.

A. K. van der Laan (Seminarlehrer): Hilfsbuch für das Kartenzeichnen beim geographischen Unterricht in Volks-, Mittel- und Töchterschulen, sowie in Präparanden-Anstalten und Seminaren. Enthaltend 24 lithograph. Kartenskizzen. Hannover, 1886. Carl Meyer (Gust. Prior). 50 *S.*

Jul. Straube: Methodischer Handatlas zum Kartenzeichnen für Schulen. Berlin. Jul. Straubes Geogr. Institut und Landkarten-Verlag. à Blatt 10 *S.*

Eingeführt sind noch:

A. Hummel: Anfangsgründe der Erdkunde und Kleine Erdkunde.

Egli: Neue Erdkunde für höhere Schulen.

Stößner: Geographische Fragen.

Langes Schulatlas.

Andree-Putzgers Atlas.

7. Geschichte.

I. und II. **A. Schmelzer** (Lehrer): Leitfaden für den Geschichtsunterricht in mehrklassigen Schulen. 2. Aufl. Minden, 1886. Alfred Hufeland. 144 S. geb. 1 *M.*

I. u. II. **Fr. Polack** (Kreis-Schulinspektor): Geschichtsbilder aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte. 4. Auflage. Wittenberg, 1878. R. Herrosé. 240 S.

II. u. III. **W. Kaiser** (Rektor): Bilder und Lebensbeschreibungen aus der Weltgeschichte. Ein Lehr- und Lesebuch. Hannover, 1887. Carl Meyer (Gustav Prior). 371 S. 2 *M.* 50 *S.*, geb. 3 *M.*

II. und III. **Friedrich Kohlrausch:** Kurze Darstellung der deutschen Geschichte. 12. Aufl. Gütersloh, 1886. C. Bertelsmann. 302 S.

II. und III. **Spieß** (Schulrat) und **Berlet** (Gymnasialrektor): Weltgeschichte in Biographieen. In drei konzentrisch sich erweiternden Kreisen. Hildburghausen, Kesselringsche Hofbuchhandlung. 1. Teil, 13. Aufl. 265 S. 2. Teil, 8. Aufl. 283 S. 3. Teil, 5. Aufl. 340 S. à 2 *M.* 50 *S.*, geb. 3 *M.*

F. Kaffebeer und **H. Sohnrey:** Deutscher Sagenschatz. Für die Schule bearbeitet. Bernburg, J. Bacmeister. 80 S.

Dr. **Gustav Schoene:** Griechische, römische, deutsche Mythen und Sagen für den Unterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. 8. Aufl. Iserlohn, 1887. J. Bädeker. 57 u. VI S.

Dr. **Ch. W. Findeklee:** Mythologie der Griechen und Römer, der Ägypter, Nordländer und Slawen. Für Töchterschulen bearbeitet. Mit 28 in den Text gedruckten Abbildungen. 5. Aufl. Halle an der Saale, 1884. Otto Hendel. 172 S. geb. 1 *M.*

Eingeführt sind noch:

Andrä: Erzählungen aus der Weltgeschichte.

— Grundriß der Weltgeschichte.

Bredow: Merkwürdige Begebenheiten aus der Weltgeschichte.

Dielitz: Grundriß der Weltgeschichte.

A. Krüger: Geschichtsbilder für Volksschulen.

Pütz: Grundriß der Geschichte.

Putzger: Historischer Atlas.

8. Schreiben.

Eingeführt sind:

L. Seghers Schreibhefte.

Henzes Preis-National-Schreibhefte.

Soenneckens Rundschrift.

9. Zeichnen.

V. Stoppel (Lehrer): Zeichenhefte mit Vorzeichnungen. Hanau, G. M. Albertis Hofbuchhandlung. Ausg. A in 5 Heften (mit und ohne Stigmen) à 30 ₰. Ausg. B in 10 Heften (mit und ohne Stigmen) à 18 ₰.

Eingeführt sind:

Eichler und **Seidlers** Zeichenhefte.

Herdtles Vorlagen zum Freihandzeichnen.

Für die Hand des Lehrers:

Valentin Stoppel: Zeichenschule. Ein praktischer Leitfaden für den Zeichenunterricht in der Volksschule. I. Teil (Mittelstufe) 2. Aufl. 68 S. 2 ℳ. II. Teil (Oberstufe) 100 S. 2 ℳ 50 ₰. — Hanau, G. M. Albertis Hofbuchhandlung.

Dr. **A. Stuhlmann** (Direktor der Allgemeinen Gewerbeschule in Hamburg): Leitfaden für den Zeichenunterricht in den preußischen Volksschulen mit drei oder mehr aufsteigenden Klassen, verfaßt im Auftrage des Königl. Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, sowie des Königlichen Ministeriums für Handel und Gewerbe. I. Teil. Netzzeichnen (zweites und drittes Schuljahr). kart. 1 ℳ. II. Teil. Freies Zeichnen ebener Gebilde (viertes, fünftes und sechstes Schuljahr). kart. 1 ℳ 10 ₰. III. Teil. Freies Zeichnen nach körperlichen Gegenständen (siebentes und achtes Schuljahr). kart. 1 ℳ 30 ₰. IV. Teil. Zeichnen altdeutscher Kreuzstichmuster (in Vorbereitung). W. Spemann in Berlin und Stuttgart.

O. Graßmann (Seminarlehrer): Der Zeichenunterricht in der Volksschule. I. Geschichtliches. II. Anleitung. 17 Bogen. 1 ℳ 20 ₰. Berlin, L. Oehmigkes Verlag (R. Appelius).

Eingeführt ist:

Grundsätze für den Zeichenunterricht, aufgestellt von dem Verein deutscher Zeichenlehrer.

10. Gesang.

Dr. **W. Jütting** (Seminardirektor) und **F. Billig** (Seminar-Musiklehrer): Kleines Liederbuch für Volksschulen, besonders auf dem Lande. 2. Aufl. Hannover, 1886. Carl Meyer (Gust. Prior). 64 S. 40 ₰.

— Größeres Liederbuch. 1887. — 1. Heft für Mittelklassen. 32 S. 25 ₰. — 2. Heft für Oberklassen. 92 S. 60 ₰.

Dazu von demselben Verfasser: Wegweiser für das Liederbuch. Enthaltend eine Abhandlung über Auswahl und Behandlung der Lieder und die Lieder für die Unterstufe. 40 S. 60 ₰.

Eingeführt sind:

C. Karow: 106 Choralmelodieen.

Ranke: Kleine Gesanglehre.

Benedikt Widmann: Praktischer Lehrgang für einen rationellen Gesangunterricht.

Mauß: Liederschule, in drei Heften.

11. Turnen.

Edmund Wießner (Lehrer): Fest- und Freizeit-Spielbüchlein. Lieder- und Spielbuch für Bewegungsspiele, zu Schulfesten, Ausflügen, Turn- und Freistunden und für den Familienkreis. Nach den Altersstufen der Kinder zusammengestellt. Bernburg und Leipzig, J. Bacmeister. 71 S.

J. Weichert (Seminarlehrer): Turnspiele und Liederreigen für Volksschulen. 2. Aufl. Danzig, 1884. A. W. Kafemann. 67 S. 60 ₰.

Dr. **A. Kohlrausch** (Gymnasiallehrer) und **A. Marten** (Seminarlehrer): Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten, für Lehrer, Vorturner und Schüler höherer Lehranstalten. Mit 12 in den Text gedruckten Figuren. 3. Aufl. Hannover, 1884. Carl Meyer (Gust. Prior). 108 S. kart. 60 ₰, eleg. geb. 80 ₰.

Eingeführt ist:

Leitfaden für den Turnunterricht in preußischen Volksschulen.

12. Handarbeiten.

Antonie Mosche (Lehrerin): Die weiblichen Handarbeiten in der Volksschule. Ein Leitfaden für den Gebrauch beim Unterricht. Mit einem Begleitwort von G. Spieker (Geh. Reg.- und Schulrat). 32 Abbild. im Text. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 31 S. 50 ₰.

B. Lehrmittel.

Für den Religionsunterricht.

Bilder zum Gebrauch beim Unterricht in der biblischen Geschichte. Mit der Rohrfeder vom Historienmaler **Karl Ehrenberg** gezeichnet und auf photolithographischem Wege reproduziert. 24 Blatt auf starkem weißen Papier. Format 63 : 77 cm. Preis im Umschlag 15 ℳ, koloriert 20 ℳ. Berlin, Herm. J. Meidingers Hofbuchhandlung.

Für den Anschauungsunterricht.

***F. Strübing:** Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. 6 Wandtafeln à 3 ℳ, aufgezogen à 6 ℳ. Jede Tafel ist einzeln zu haben. 1) Der Mensch und die zahmen Tiere. Der Garten. Frühsommer. 2) Der Mensch, die wilden Tiere und der Wald. Sommer. 3) Der Mensch und die Kulturpflanzen. Erntezeit. 4) Dasselbe. Herbst. 5) Der Winter. Die Familie. 6) Handel und Verkehrswesen. Frühling. — Verlag von Winckelmann & Söhne in Berlin.

***C. Wilke:** 16 Bildertafeln für den Anschauungsunterricht. Koloriert 8 ℳ.

Für den naturkundlichen Unterricht.

***Moritz Krantz:** 4 Karten zur Anthropologie. Dresden, C. Meinhold & Söhne.

***Ruprecht:** Wandatlas für den Unterricht in der Naturgeschichte aller drei Reiche. 48 Blätter. Groß Royal-Format in Farbendruck. Dresden, C. Meinhold & Söhne. 30 ℳ.

***Schreibers** Naturgeschichte des Tierreichs für Schule und Haus. 91 Groß-Folio-Tafeln mit über 700 Abbildungen und 40 Bogen erläuterndem Text. 8. Aufl. Eßlingen, J. F. Schreiber. 18 ℳ.

— Bilderatlas des Pflanzenreichs. 68 kolorierte Tafeln mit über 600 Abbildungen. Derselbe Verlag. 15 ℳ.

***Bopps** Wandtafeln der Physik. Verlag der Dornschen Buchhandlung in Ravensburg.

Als guter Ratgeber wird für alle Schulbibliotheken zur Anschaffung empfohlen:

G. Köppe: Illustriertes Hand- und Nachschlagebuch der wichtigsten Lehr- und Veranschaulichungsmittel aus dem Gesamtgebiete der Erziehung und des Unterrichts u. s. w. Mit 576 in den Text eingedruckten Holzschnitten. Bensheim, 1877. Verlag der Lehrmittelanstalt (J. Ehrhard & Komp.). 764 Seiten.

C. Schulze (Realschullehrer): Systematische Übersicht der in Zeitschriften, Programmen und Einzelschriften veröffentlichten wertvollen Aufsätze über Pädagogik aus den Jahren 1880 bis 1886. Ein Nachschlagebuch für Lehrer zur Vorbereitung auf das Examen und für den Unterricht. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). gr. 8⁰. VIII und 276 S. geh. 3 ℳ 60 ₰.

Wegweiser durch die deutsche Jugendlitteratur. Für Erzieher und Vorsteher von Jugendbibliotheken. Zwei Bändchen. Leipzig, Berlin und Wien, Julius Klinckhardt.

Kapitel VIII.

Schüler.

Das ganze Getriebe einer Schule mit normalen Verhältnissen ist durch Bestimmungen geregelt, die das Ergebnis langjähriger Erfahrungen und Beobachtungen bilden. Die einzelne Schule hat deshalb mit vielen ihrer Schwesteranstalten dasselbe Lehrziel und Lehrverfahren gemeinsam, und beides kann meistens nur auf gesetzlichem Wege abgeändert werden. Selbst die Aufnahmebedingungen für die verschiedenen Arten der Schulen sind bestimmt vorgezeichnet, und der Einzelne hat sich dem Ganzen als Glied einzufügen.

Wie ganz andere Zustände treten uns da nicht an den deutschen Schulen des Auslandes entgegen! Ihr einziges gemeinsames Merkmal ist, daß sie angesichts aller nur erdenklichen Verschiedenheiten doch gewöhnlich dasselbe Ziel erstreben: die möglichste Durchbildung in der deutschen Sprache. Der Lehrplan und sonstige Schulbestimmungen aber werden durch die Verschiedenartigkeit der Verhältnisse modifiziert. Dasselbe gilt auch von den Bedingungen für die Aufnahme neuer Schüler, und die einzelne Schule wird da zufrieden sein können, wenn sie nach genauer Prüfung des Bildungsbedürfnisses im allgemeinen, sowie nach reiflicher Erwägung der ländlichen und örtlichen Eigentümlichkeiten im besonderen diejenigen Gesichtspunkte aufgefunden, an denen sie unverrückt festhalten darf. Versuche von seiten der Eltern, sich über die Schulordnung hinwegzusetzen, werden keiner Schule erspart bleiben.

Aufgabe und Ziel der deutschen Schule müssen am Orte hinreichend bekannt sein, damit nicht erst solche Elemente Eintritt suchen, die doch zurückgewiesen werden müssen, weil durch ihre Anwesenheit der deutsch-nationale Zweck und die Innehaltung des Lehrgangs ver-

eitelt werden würde. Bei der Entgegennahme von Anmeldungen solcher Schüler, die der Schulgemeinde nicht zugehören, dürfte besonders folgendes als Richtschnur zu dienen haben:

1) Die Schülerzahl mit nichtdeutscher Muttersprache darf nicht überhandnehmen, also selbst im ungünstigeren Falle nicht über 50 Prozent hinausgehen. Durch das Übergewicht dieser Schüler wird der deutsche Charakter der Schule arg geschädigt: nicht bloß die deutsche Umgangssprache flieht aus den Schulräumen, auch das ganze Lehrverfahren erhält durch sie ein fremdartiges Gepräge. Hieraus erwachsen Nachteile sowohl für die deutsche, wie auch für die andere Nation. Wo die Schule sich mit einem noch bedeutend geringeren Prozentsatz deutscher Schüler begnügen muß, da beginnt der Boden für sie zu wanken. Der Gebrauch der deutschen Sprache beschränkt sich dann einzig und allein auf die deutschen Lehrstunden; diese vermögen aber ohne jegliche Beihilfe von seiten der Familie in den Schülern nichts Befriedigendes zurückzulassen, wenn nicht durch einen zu bedeutenden Mehraufwand an Zeit die übrigen Fächer allzu stiefmütterlich bedacht und die Lehrziele infolgedessen herabgedrückt werden sollen. Vereinzelte Schüler indes ohne jegliche Kenntnis der deutschen Sprache werden für die Schule nicht zum Hemmschuh. Sie selbst brauchen auch nicht Schaden zu erleiden, da sie sich in dem steten Verkehr mit den deutschen Mitschülern die Lehrsprache bald aneignen und alsdann mit Erfolg am Unterricht teilnehmen können.

2) Geistig und körperlich schwach beanlagten Kindern ist der Eintritt möglichst zu erschweren, zumal dann, wenn die geringe Befähigung schon durch den erfolglosen Besuch einer anderen Schule erwiesen wurde. Der in einer dem Schüler nicht geläufigen fremden Sprache dargebotene Unterricht erfordert von ihm schon bei normaler Begabung eine starke Anspannung der Kräfte, welche den Schwächling vollends körperlich zu Grunde richten muß. Es gehört nicht zu den Seltenheiten, daß Eltern ihre Kinder, wenn diese in einer Landesschule Schiffbruch gelitten, der deutschen Schule zuführen, vielleicht auf die bessere Methode derselben vertrauend. Nimmt die deutsche Schule sie entgegen, so kann sie sicher sein, unter 100 Fällen 99 mal sich eines Mißgriffs schuldig zu machen. Die Verantwortung trägt die Schule allein, da von den Eltern nicht erwartet werden kann, daß sie in Schulfragen eine untrügliche Einsicht besitzen sollen, zumal wenn es sich um die deutsche Schule handelt, deren Wesen sich der Beurteilung eines Laien leicht entzieht. Wie soll ein Schüler, der früher vielleicht sogar Nachhilfe im Elternhause gefunden, durch die

deutsche Schule gefördert werden können, wenn diese in anbetracht der fremden Lehrsprache und der fremden Schulbücher auf die Mitwirkung des Hauses ohne weiteres verzichten muß! Leicht kann da der Schüler noch das vergessen, was er sich durch eine Reihe von Jahren schon angeeignet hatte. Nach vergeblichen Mühen geht er nun in die Welt hinaus, mit einem Abgangszeugnis der deutschen Schule in der Hand; der Name der Schule wird von ihm vielleicht in weite Ferne getragen, aber unmöglich kann durch ihn das deutsche Unterrichtswesen dort zu Ehren kommen.

3) Schüler, die mit dem Vorsatz kommen, nur eine Stufe der Schule zu absolvieren, sind für die Anstalt selten von Gewinn, es sei denn, daß dieselbe sich damit zufrieden geben muß, als Durchgangsstation betrachtet zu werden. (Siehe S. 99.) Am ersten werden der Schule noch für die Oberstufe gut vorbereitete Schüler willkommen sein können, da dieselbe sich zu leicht leert. Die geringe Frequenz der Oberstufe erklärt sich durch zwei Umstände: manche der Schüler erreichen vor Ablauf des schulpflichtigen Alters aus verschiedenen Gründen das Lehrziel der Schule nicht, andere besuchen die Schule nur so lange, bis sie eine geeignete Vorbereitung für die Landesschule gefunden. Ist aber der Lehrplan der deutschen Schule nicht mit Rücksicht auf diese Schüler festgestellt, so können dieselben in ihrem Bildungsgange leicht eine empfindliche Störung erfahren, und die Schule selbst wird sich der Gefahr einer falschen Beurteilung aussetzen. Bei der Anmeldung solcher Schüler sind zum wenigsten die Angehörigen derselben über die Folgen eines etwaigen mißglückten Versuchs nicht in Unkenntnis zu lassen. Kann und will die Unterstufe der Schule nicht als Vorbereitungsanstalt in der vorhin erwähnten Richtung dienen, so wird sie sich bei der Aufnahme gerade gegen solche Schüler zu wehren haben, welche sie dennoch dazu machen wollen. Die Schule opfert hier viele Mühen und erntet wenig Dank.

Die Abdämmung jeglichen Schülerzuflusses, welcher die Arbeit der Schule zu schädigen geeignet ist, kann naürlich nicht ohne Beeinflussung der Frequenz unternommen werden. Einem solchen Schritt muß also die Erwägung vorangegangen sein, welche Schule den Vorzug verdiene: die reindeutsche mit einer geringeren Klassenzahl, oder die vielgliedrige „internationale“ Schule mit ihren geringeren Leistungen im Deutschen. Doch wir haben uns an die alltägliche Erscheinung zu halten. Die Unterhaltungspflichtigen suchen gewöhnlch die Schullasten auf einen möglichst weiten Kreis zu verteilen, und sobald die Schulgemeinde ihn nicht füllt, wird über den Rahmen derselben hin-

ausgegangen. Je reichlicher von Fremden die Schulgelder in die Kasse fließen, desto mehr Anerkennung wird man innerhalb der Kolonie der Schule zu zollen geneigt sein. — So weit die Angaben über die deutschen Schulen des Auslandes reichen, befinden sich nur sehr wenige derselben in der beneidenswerten Lage, die Aufnahmeberechtigung von der Gemeinde-Angehörigkeit oder anderen Beschränkungen abhängig zu machen.*) Trotzdem die Kinder deutscher Eltern oft kein besseres Deutsch zur Schule bringen, als die der Fremden, so wird durch die Ausscheidung dieser der Prozentsatz der Deutschsprechenden doch erhöht und der Schule wird auch mehr freie Hand gelassen, für die Erhaltung des Deutschtums wirken zu können.

4) Die Scheidung in Gemeinde-Angehörige und Außenstehende ist ein für allemal geboten, wo dieselbe als Maßregel zu dienen hat, Unterricht und Erziehung der eigenen Kinder nicht ohne Grund durch die Versetzung mit fremden Elementen zu gefährden.**) Im allgemeinen aber kann die deutsche Schule sich nicht gut der Pflicht entziehen, das ihr gewährte Gastrecht damit zu erwidern, daß sie auch den Landeskindern freiwillig die Thore öffne***); immerhin wird man der Schule nicht zumuten dürfen, daß sie den Abschaum der Bevölkerung mit offenen Armen empfange.

Ist einmal die nationale Schranke gefallen, dann wäre es überhaupt ein nutzloses Beginnen, zwischen den einzelnen fremden Völkerstämmen noch einen Unterschied ziehen zu wollen.†) Willkommen

*) So beispielsweise die St. Petri-Bürgerschule zu St. Petersburg. — Die deutsche Schule zu Neapel nimmt Kinder nichtgermanischen Stammes nur auf, wenn sie das 7. Lebensjahr nicht überschritten haben. — Die Schule zu Valparaiso hat ihre Statuten dahin geändert, daß nur noch Kinder reindeutscher Eltern oder solche aufgenommen werden, die entweder einen deutschen Vater oder eine deutsche Mutter haben. — In Konstantinopel finden Kinder andrer Nationalität nur dann Aufnahme, wenn sie die Lücken im Deutschen nachholen. — Noch andre Schulen nehmen fremde Kinder nur dann auf, wenn die festgesetzte Schülerzahl durch Gemeinde-Angehörige nicht erreicht wird. (Siehe Nr. 6 der Quellenschriften.)

**) Die Schule zu Valparaiso hat sich genötigt gesehen, die Scheidung mit aller Strenge durchzuführen. (Vergl. Nr. 6 der Quellenschriften.)

***) Die vor zehn Jahren gegründete deutsche Schule zu Galatz (Rumänien) nimmt Kinder aller Nationen und Konfessionen auf; „ausgeschlossen sind nur Kinder rumänischer Nationalität". (Der Grund ist nicht angegeben. — Vergl. Evangel. Monatsblatt für die deutsche Schule. Organ des deutschen evangel. Schulvereins. Siebenter Jahrgang, Nr. 9. Herausgegeben von Prof. Lic. Dr. A. Kolbe zu Treptow a. d. Rega.)

†) Die deutsche Schule zu Bukarest, welche einen hohen Zuschuß von seiten des Deutschen Reichs bezieht, beherbergt nicht weniger als 16 verschiedene Nationen.

dürften unter Umständen diejenigen fremden Nationen (Engländer und Franzosen) sein, deren Sprache zu den Lehrgegenständen der Schule zählt. Ebensowie ein ständiger frischer Zuzug aus Deutschland ein großer Gewinn für die Schule überhaupt und für die Fremden noch im besondern ist, so wird für die Deutschen die Erlernung der fremden Sprachen aus dem Munde der Eingeborenen sehr fördernd sein müssen. Ein solch buntes Gemisch von verschiedenen Nationen kann auf der einen Seite lästig empfunden werden, auf der anderen Seite bietet es der Schule jedoch Gelegenheit, das friedliche Zusammenleben der Völker anzubahnen und so den Geist der Eintracht zu pflanzen. Wo diese Voraussetzung nicht zutrifft, wird die Schulbank doch mindestens der geeignetste Platz sein, alle die Irrtümer und Verleumdungen zu widerlegen, welche meistens die Quelle des Hasses und der Abneigung gegen deutsches Land, deutsches Volk und deutsches Wesen bilden.

Die Aufnahme von Schülern fremder Völkerstämme schließt meistens zugleich die ausgesprochene Duldsamkeit gegen fremde Religionsbekenntnisse in sich.*) Selbst wenn die Schule nur Kindern deutscher Herkunft geöffnet ist, wird sie doch in den seltensten Fällen das konfessionelle Gepräge streng bewahren können, da ja schon die Zusammensetzung der deutschen Schulgemeinde oft geradezu auf einen paritätischen Charakter der Schule hinweist. Anders stellt sich die Sache, wenn entweder die Kolonie stark genug ist, um mehrere deutsche Schulen am Orte unterhalten zu können, oder wo Kirchgemeinde und Schulgemeinde sich decken (z. B. evang.-lutherische Kirchgemeinde zu Petersburg). Dort wird man sich nur mit konfessionellen Schulen begnügen wollen. Die dritte Form der Schule, die konfessionslose, ist auch durch ein paar große deutsche Schulanstalten im Auslande vertreten (u. a. Antwerpen und Konstantinopel). Daß die „Religionslosigkeit" an sich für das Emporblühen der deutschen Schulanstalt kein Hindernis ist, dafür ist durch jene der Beweis erbracht. Der Wegfall gerade des schwierigsten Lehrgegenstandes befähigt im Gegenteil die Schule zu gesteigerten Leistungen in andern Fächern. Ohne daß hiermit der religionslosen deutschen Schule auch nur im mindesten das Wort geredet werden soll, wird man doch vor der Errichtung einer solchen nicht zurückschrecken dürfen, wenn eben keine andere Wahl gelassen ist.

Daß ein solch buntes Bild, nicht bloß von Nationen, sondern auch Konfessionen die Schule zur Hervorkehrung der erziehlichen

*) Die deutsche Schule zu Kairo vereinigt in sich Schüler von nicht weniger als sieben verschiedenen Bekenntnissen.

Thätigkeit nötigt, springt in die Augen. Die Schüler bringen aus dem Elternhause die verschiedenartigsten Anschauungen und Lebensgewohnheiten mit, und die Schule hat es auf sich zu nehmen, unter Schonung berechtigter Eigentümlichkeiten doch in vielen Punkten eine gewisse Gleichmäßigkeit herzustellen, die für die Aufrechthaltung von Zucht und Ordnung nicht entbehrt werden kann. Hierbei werden Mißverständnisse zwischen Schule und Haus sich gar leicht einschleichen können, und der Schule erwächst da die Pflicht, mehr als sonst mit den Angehörigen ihrer Zöglinge in Fühlung zu treten. Diese wird schon durch regelmäßige, vielleicht allwöchentlich wiederkehrende schriftliche Mitteilungen an das Elternhaus hergestellt. Zu diesem Zwecke sind an einzelnen Schulen sogenannte Sittenbücher eingeführt; jeder Schüler erhält ein derartiges Büchlein. In dasselbe wird ihm am Ende der Woche je ein Zeugnis über Betragen, Aufmerksamkeit, Fleiß und Ordnung, sowie jede etwaige Versäumnis oder Verspätung eingetragen, und der Inhaber hat dieses Buch den Angehörigen zur Unterschrift vorzulegen. Um der Kürze willen, sowie zur leichteren Verständigung mit dem Hause, werden die Prädikate in Ziffern oder Buchstaben ausgedrückt, welche Zeichen eine dem Buche beigegebene Erklärung erfordern. In einer Schule, wo diese Sittenbücher eingeführt gewesen, wurden dieselben wieder abgeschafft, weil sie „nichts als eine beständige Quelle des Verdrusses für die Eltern gewesen waren, ohne doch einen nennenswerten Nutzen für die Förderung der Schüler gebracht zu haben“. Dafür wurde eine Hausordnung eingeführt, d. i. „eine Sammlung aller jener Bestimmungen, welche die äußere Zucht herstellen und den Unterricht sowohl, wie auch die innere Zucht vor Störungen bewahren sollen“.*) Daß die Sittenbücher nicht überall am rechten Platze sein werden, läßt sich schon denken, ebensowenig wie Mitteilungen an die Angehörigen sich auf diese Form allein werden beschränken dürfen. Mit der festgestellten Zensurenskala wird jedenfalls recht haushälterisch umzugehen sein. Ja, man möchte geneigt sein, der Vorsicht jener Schulen beizupflichten, welche nur aus besonderer Veranlassung — namentlich wenn mündliche Vorstellungen dem Schüler gegenüber sich als fruchtlos erwiesen — zum Sittenbuch ihre Zuflucht nehmen, sonst aber dasselbe mit der leeren Wochen-Rubrik nach Hause geben. In allen den Fällen, wo die kurze Mitteilung durch das Sittenbuch sich als unzulänglich erweist, ist mit dem Elternhause in persönlichen Verkehr zu treten, bevor die Schule sich zu einer tief eingreifenden Entscheidung bestimmen läßt.

*) Vergl. Nr. 5 der Quellenschriften.

Um das allseitige Vertrauen am Schulorte zu gewinnen, wird die deutsche Schule neben dieser Fürsorge für das sittliche Wohl ihrer Zöglinge auch auf die körperliche Pflege derselben bedacht sein müssen. Es mögen hier nur einige Punkte erwähnt sein, auf welche gerade die eigentümlichen örtlichen Verhältnisse oft genug die Aufmerksamkeit hinlenken. Selten liegt die Schule im Mittelpunkt des Schulorts, noch weniger aber ist ihr ein begrenzter Schulbezirk zugeteilt. Ihre Zöglinge kommen nicht bloß aus allen Teilen des vielleicht sehr ausgedehnten Schulorts, sondern wohl auch aus der Umgegend desselben. Diese Umstände verbieten es so manchem Zöglinge, vor Beendigung des Schultages in der dazu angesetzten Zwischenzeit einen Besuch im elterlichen Hause zu machen, um dort dem Körper eine Stärkung oder Erquickung zuzuführen. Durch jede Erholungsstunde, welche die Schule für die Zöglinge einschiebt, wird für jene die Trennung vom Elternhause nur verlängert. Der Unterricht in einer den meisten Kindern fremden Sprache spannt die Geisteskräfte derselben aufs höchste an, so daß die Schule, wenn sie nicht mehr bieten kann, wenigstens auf alle erdenkliche Erleichterung und Schonung bedacht sein muß. Das nächstliegende ist, daß zwischen je zwei Lehrstunden eine kleine Pause von zehn Minuten eingeschoben, vor der letzten Vormittags- und der letzten Nachmittagsstunde dieselbe aber auf fünfzehn Minuten ausgedehnt werde. Trotz dieser Vorkehrungen kann eine geistige Anstrengung auf die Dauer an der Entwickelung des Körpers nicht spurlos vorübergehen, wenn demselben die von Zeit zu Zeit erforderliche Nahrungszufuhr vorenthalten wird. Will die deutsche Kolonie im Auslande ihren germanischen Stamm bei Kräften erhalten, so wird sie vor die Notwendigkeit gestellt, in Verbindung mit der Schule eine Art Kosthaus zu errichten, in welchem gegen Entgelt an die Schule Milch und Fleischbrühe, vielleicht auch andere warme Speisen verabreicht werden.*) Diese Einrichtung wird auch noch eine besondere erziehliche Bedeutung erlangen, und zwar da, wo die Unsitte eingerissen ist, aus reiner Bequemlichkeit den Schulkindern ein Zehrgeld mitzugeben, anstatt sie mit dem üblichen Butterbrot zu versehen.

Und wollte man die Ansprüche in hygienischer Richtung wirklich noch weiter herabsetzen, so wird man doch bei dem Minimum stehen

---

*) Eine solche wohlthätige Einrichtung findet sich beispielsweise an der deutsch-englischen Knabenschule zu London und an der deutschen Schule zu Helsingfors (hier besteht ein besonderes Pensionshaus für die Auswärtigen).

bleiben müssen, daß die Schule ihren Zöglingen in den Zwischenstunden gegen Wind und Wetter, sowie zum Einnehmen ihrer Mahlzeiten Obdach gewähre. An mehreren Schulen, die sich an größeren Schulorten befinden, wird dieser Forderung mit anerkennenswerter Fürsorge entsprochen. Früher oder später erntet die Schulgemeinde gewiß die guten Früchte solcher Bestrebungen, mit welchen die deutsche Schule am Orte bahnbrechend vorangegangen ist.

Kapitel IX.

Lehrer.

Wo auch immer die deutsche Schule in der Fremde ihr Arbeitsfeld gefunden, ob im Mittelpunkte des Weltverkehrs, oder in der entlegensten Einöde, ob unterm Äquator, oder in der Nähe der Pole: überallhin zieht ihr der deutsche Lehrer nach. Der eine hofft sein Glück da draußen zu finden; den andern führt der Wissensdrang in die Fremde; ein dritter will die Sehnsucht stillen, die ihn nach den lachenden Gefilden der erträumten Freiheit zieht; und mancher ward wohl gar durch die Fügung des Zufalls zum Auswanderer.

Fernher ist von der deutschen Kolonie der Ruf in die deutsche Heimat ergangen, und sie hat unter dem Heere von Bewerbern den gesuchten Lehrer gefunden. Ihm erscheint nun die Zukunft im rosigsten Lichte, er nimmt Abschied von Vaterland und Freunden, verzichtet auf die Wohlthaten, die ihm eine pflichttreue Ausübung seines Berufs in dem geordneten Staate zusichert, und greift zum Wanderstabe. Ach, wenn er den Entschluß nur nicht voreilig, oder in einer Anwandlung von Mißmut gefaßt hat! Die Enttäuschung wird ihm nicht erspart bleiben, und Stunden der bittersten Reue werden über ihn kommen! Für die deutschen Schulgemeinden ist es ein Glück, daß sie um einen Lehrer nicht in Verlegenheit zu kommen brauchen, und sie haben wahrlich keine Verpflichtung, jeden Bewerber über Einzelheiten aufzuklären, nach denen er sich selbst nicht erkundigt. Wüßte jeder Lehrer, in welche Berufsverhältnisse er sich hineinbegiebt, dann würde wahrlich der Andrang nach Lehrerstellen im Auslande ein geringerer sein.

Manchen lockt das größere Stelleneinkommen. Das des Anfängers übersteigt in der That nicht selten die entsprechende Besoldung in der Heimat, und da kann man leicht zu dem Schlusse kommen, daß die Arbeit des Lehrers im Auslande besser gewürdigt werde.

Weit gefehlt! Ein kleiner Ersatz wird dem Lehrer manchmal allerdings dafür geboten, daß er sich von der heimatlichen Scholle losgerissen; aber im ganzen dürfte die Vorstellung von der besseren Besoldung auf einer Unkenntnis des Geldwertes beruhen: nicht die Dienstleistung steht in einem höhern, sondern die Münze in einem tieferen Kurs. Bald wird der neue Lehrer finden müssen, wie seine Berechnungen fehlgeschlagen sind. Er sieht sich in die Notwendigkeit versetzt, nach Nebenerwerb auszuschauen. In der Stellenausschreibung war die Aussicht auf Nebenverdienst ja ausdrücklich hervorgehoben worden, und er hat deshalb nicht zu fürchten, daß man seine außeramtliche Beschäftigung überwachen werde. Das Gebiet seiner privaten Lehrthätigkeit liegt ihm offen; er wird Sprachlehrer, d. h. Lehrer seiner Muttersprache; seine Hoffnungen wachsen, und ein wenig Dünkel kommt vielleicht noch hinzu, wenn er so auf einmal als Sprachmeister für jung und alt dasteht. Glaubt er doch nichts anderes, als daß dem deutschen Lehrer in diesem Wirkungskreise die Alleinherrschaft erblühen müsse. Aber schon die Erfahrungen der ersten Tage erwecken ihn aus seinen Träumen. Wo er allein oder in Gemeinschaft mit wenigen Amtsgenossen ernten zu können glaubte, da findet er schon Mitbewerber ohne Zahl. Zwar haben diese von „Pädagogik“ nie etwas gehört, aber sie sprechen deutsch, und was hindert den einzelnen da, sich als „Lehrer“ oder wohl gar als „Professor der deutschen Sprache“ niederzulassen! Der wirkliche Lehrer mag sich gegen die Gleichstellung mit jenen zweifelhaften Existenzen wehren, soviel er will, er wird dem doch nicht entgehen können, daß man ihm immer wieder das niedrigere Stundengeld dieses oder jenes seiner „Kollegen“ entgegenhält, und schließlich muß er die Segel streichen. Was er ursprünglich in einer Stunde zu gewinnen gehofft, dafür muß er zwei- oder wohl gar dreimal so viel Zeit opfern. So wird der arbeitsame Lehrer leicht zu einer Überanstrengung gebracht, die weder ihm, noch der Schule auf die Dauer zum Wohle gereichen kann.

Wen aber der Drang nach Fortbildung in die Ferne getrieben, der wird bald zu der Erkenntnis kommen, daß auch er ohne eine große Arbeitskraft die Verwirklichung seiner Pläne neben einer treuen Erfüllung der Berufspflichten nur schwer im Auge behalten kann. Das Amtsleben allein beansprucht schon einen ganzen Mann. Der Neuling kommt in ein fremdes Land, mit andrer Sprache und andren Anschauungen. Die Lehrmethode der deutschen Schule stützt sich großenteils auf andere Grundsätze, als wie sie in den reindeutschen Schulen des Heimatlandes Geltung gefunden. Also weitgehende Forderungen

nicht bloß außerhalb, sondern auch noch innerhalb der Schule! Die Vorführung neuen Lehrstoffes setzt eine sorgfältige Vorbereitung, große Umsicht und unermüdlichen Fleiß voraus, die Einprägung und Festhaltung aber eine ungeahnte Zähigkeit: Korrigieren und Repetieren nehmen kein Ende. Nirgends darf der Lehrer sich gerade weniger gemächlich auf seinem Lehrsitz niederlassen, als hier, wo er vor einer Schar von Kindern steht, denen selbst beim besten Willen oft noch die Hälfte des Vorgetragenen verloren geht. Das einfache Wort wird oft zu einem leeren Schall, wenn Gebärden dasselbe nicht verdeutlichen, oder die Kreide es nicht veranschaulicht.

Wer es gewissenhaft mit seiner Berufspflicht nimmt, wird hüben ebensowenig wie drüben sich mit dem lehrplanmäßigen Tagewerk abfinden dürfen. Gilt es doch, auf dem neuen Arbeitsfelde bald heimisch zu werden, damit aus einer guten Aussaat eine noch bessere Frucht heranreife. Das müßte schon eine Jammergestalt von einem Lehrer sein, der es über sich gewinnen könnte, wochen- oder monatelang die ihm anvertrauten Kinder zu leeren Versuchsübungen auszunutzen, ohne daß er in sich den Drang fühlte, dem rechten Wege nachzuspüren. An der Schule mit mehreren Lehrern werden die in gewissen Zwischenräumen wiederkehrenden Fachkonferenzen und Lehrproben den neuen Amtsgenossen in das Unterrichtsverfahren bald genug einweihen und ihn so vor zu lange andauernden Mißgriffen bewahren können; wo aber diese Schulung sich als unzulänglich erweist, verbleibt ihm immer noch das Hospitieren bei den älteren und mehr erfahrenen Kollegen. Überall wird ihm Anregung zu weiterer Vertiefung in die Eigentümlichkeiten der zweisprachigen Lehrmethode und zum Nachdenken über die Stellung der Schule und des Lehrers gegeben; an ihm liegt es nun, das Seine zu thun.

In eine besonders schiefe Stellung gerät aber der neue Lehrer, wenn er an einer einklassigen Schule zu wirken berufen ist. Wie soll er da den rechten Pfad finden, wo ihm kein Ratgeber zur Seite steht, ja vielleicht in mehrmeiligem Umkreise kein gleichgestellter Amtsgenosse anzutreffen ist, der ihm einen Fingerzeig geben könnte! Meistens wirkt wohl auch ein nichtdeutscher Mitarbeiter an der Schule; doch an ihm wird der deutsche Schulmann kaum einen zuverlässigen Berater haben. Bei der Anstellung dieses Hilfslehrers darf man meistens nicht allzu wählerisch sein. Gelingt es aber, einen brauchbaren Lehrer wirklich auf längere Zeit an die Anstalt zu fesseln, so fügt er sich infolge seines abweichenden Bildungsganges doch nur schwer dem ihm fremden Getriebe ein, und dieses auch dann erst, wenn es dem

deutschen Amtsgenossen gelungen ist, jenen von der Richtigkeit der so lange bekämpften Anschauung zu überzeugen. Trotzdem wird der eingeborene Lehrer das ganze Wesen der Schule immer nur von seinem nationalen Standpunkte aus zu beurteilen fähig sein. — Der einzige Rettungsanker, der dem neuen deutschen Lehrer bliebe, wären die etwa vorhandenen Schulbücher und Schreibhefte der Zöglinge.

Wie aber, wenn es sich vollends erst um die Errichtung einer Schule handelt! Hier helfen selbst die besten Vorsätze nichts; denn auf dem Wege der Abstraktion läßt sich ebensowenig die Organisation der Schule gewinnen, wie die rechte Lehrmethode auffinden. Ob der Lehrer, namentlich in neuen Ansiedelungen, Personen vorfindet, die ihm mit einiger Sachkenntnis entgegenzukommen vermögen, wird zweifelhaft genug sein. Die Mitglieder des Schulvorstandes sind ja eben nur der Zahl der Gemeinde-Angehörigen entnommen, und sie urteilen nur nach den Schuleinrichtungen, die sie aus ihrer eigenen Jugendzeit kennen lernten. Alles, was der Lehrer über die geplante Schule in Erfahrung bringen kann, dürfte sich nur in großen Umrissen bewegen. Ihm selbst wird es überlassen bleiben müssen, nach Feststellung des Bildungsziels die Mittel und Wege zur Erreichung desselben ausfindig zu machen. Sein Organisations-Talent wird also in dem neuen Wirkungskreise auf manche harte Probe gestellt werden. Die Verantwortung aber muß doppelt schwer drücken, wenn Gelingen oder Mißlingen des nationalen Unternehmens so gut wie ausschließlich in seine Hand gelegt ist. Darum prüfe sich doch jeder Lehrer zuvor, ob er sich berufen fühlt, die in ihn gesetzten Hoffnungen wahr machen zu können. Wer nur der Eingebung des Augenblicks folgt, oder wohl gar das Selbst-Interesse ausschlaggebend sein läßt, der begeht einen bodenlosen Frevel an der nationalen Sache.

Werfen wir noch einen Blick auf diejenigen Mitglieder der deutschen Lehrerschaft, welche aus Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen dem Vaterlande den Rücken wenden! Unter ihnen finden wir meist solche, die vorher über die Grenzen ihrer heimatlichen Provinz nicht hinausgekommen sind. Darum gehören sie auch zu den bedauernswertesten unter den Auswanderern. Wer daheim schon seinen eigenen Herd und einen Freundeskreis um sich gewoben hatte, oder wer nicht mehr über die ganze Fülle seiner Kräfte gebietet, der wird im Auslande die bittersten Erfahrungen machen müssen. Die Anforderungen sind in jeder Beziehung höher gespannt. Oder wünschest du vielleicht, lieber Kollege, in der Fremde eine andere gesellschaftliche Stellung einzunehmen, als das Vaterland mit den Tausenden deines-

gleichen sie dir zu bieten vermochte? Armer Thor! Die gesellschaftlichen Abstufungen treten dort mehr hervor als zu Hause. Ist der gemeine Mann mit leeren Händen aus der Heimat gekommen, und steht er heute begütert da, so kannst du überzeugt sein, daß der Besitz irdischer Güter für ihn allein den Maßstab bildet, nach welchem er seine Mitmenschen, also auch dich abschätzt! Und auch in den Augen vieler anderer bist und bleibst du stets nur der besoldete abhängige Beamte. Oder glaubst du auf deine Landsleute dich deshalb vertrösten zu können, daß sie, als die Kinder eines Vaterlandes, sich im Auslande um so fester aneinander schließen müßten? Die zahlreichen Vereinigungen sind noch kein Beweis dafür. „Du denkst nicht daran, daß der Deutsche im Auslande fast nur durch geschäftliche Interessen gebunden ist, die ihn mehr als in Deutschland selbst in Anspruch nehmen, daß alle dieselben Ursachen, die auf dich einwirken, ihn zu einer größeren Abgeschlossenheit gegen Fremde, auch gegen dich, zwingen. Die tausenderlei vermittelnden Übergänge, die den gegenseitigen Verkehr in einer deutschen Stadt erleichtern, hören hier auf; du stehst dem Landsmann fremder gegenüber, als vielleicht dem Fremden daheim.“ *)

Und die erträumte Freiheit? Ja, sie bleibt ein Traum. Wer im Auslande sein Joch glaubt abschütteln zu wollen, den wird es nur um so härter drücken. Lieber Kollege! Ist dir zu Hause vielleicht die strenge Aufsicht eines Inspektors zu viel gewesen, hier bist du von aller Welt kontrolliert, nicht etwa nur von deinen Landsleuten, nein, auch von den Fremden. Oder kann die Abhängigkeit jemals größer sein als hier, wo dir so leicht der Verlust deiner Stellung droht?

Ja, vielleicht war eine größere Freiheit im politischen Sinne gemeint? Ach, du Bedauernswerter! Auch dann findest du im Auslande den gesuchten Tummelplatz nicht. Wohl beherbergt dasselbe so manchen politischen Flüchtling; aber wenn er dort sicheren Schutz genießen wollte, haben die fremden Gesetze ihn längst zu der Erkenntnis gebracht, daß nur frei ist, wer sich in seinem ganzen Thun und Denken als treuer Staatsbürger fühlt — oder er hat im Kampfe ums Dasein die mitgebrachten Freiheitsgelüste längst begraben müssen. — Soll etwa die Freiheit darin bestehen, daß jemand sich unter den

*) Dr. J. P. Müller-Antwerpen: „Winke für die stellensuchenden Kollegen.“ Siehe Deutsche Schulzeitung, 1883, Nr. 26 und 27. — Für Lehrerinnen sei auf Nr. 4 der Quellenschriften hingewiesen!

Schutz des Auslandes flüchtet, um dort sein eigenes Vaterland in den Staub treten zu können? Er ist dann selbst von den Fremden geächtet. Solche Abtrünnigen giebt es im deutschen Lehrerstande doch wohl kaum! Wo aber solch vereinzelter Schurke sich wirklich eine Lehrerstelle im Auslande erschlichen haben sollte und dort die jugendlichen Herzen, die er dem Deutschtum erhalten soll, durch seine Aussaat vergiftet: er wird sich seines Lohnes nicht freuen dürfen; die Tage seines Wirkens sind bald gezählt. Spricht nicht die vaterländische Gesinnung, welcher die deutsche Schule im Auslande ihre Entstehung und Forterhaltung verdankt, mehr als jedes andere Zeugnis dafür, daß man bei der Berufung eines deutschen Lehrers nicht bloß auf seine deutsche Herkunft, sondern auch auf seine Vaterlandstreue Gewicht legt! Wenn die Berufung nicht ausdrücklich an diese Bedingung geknüpft war, so wurde sie eben als selbstverständlich vorausgesetzt.

Lieber Kollege! Kannst du neben guten Lehrereigenschaften dich auch noch einer unverbrüchlichen Vaterlandstreue rühmen, dann magst du gern über den weiten Ozean ziehen und den deutschen Brüdern da drüben deine Dienste anbieten! Gerade dann werden deine Träume noch am ersten in Erfüllung gehen. Du darfst auf Anerkennung und Ansehen hoffen, und du wirst dich heimisch fühlen selbst in dem abgeschiedensten Wirkungskreis in der Fremde. — Auch das Vaterland hat deinen Namen in die Liste der Würdigen eingetragen. Wenn einst deine Frist, für welche du dich in der Fremde gebunden, verstrichen ist und die Schule auf deine weiteren Dienste verzichten muß, oder wenn ohne dein Verschulden die Gemeinde noch vor Ablauf der festgesetzten Zeit von ihrem Rechte der Kündigung Gebrauch macht, oder vielleicht aus anderen Gründen deine Wirksamkeit an der Schule ein plötzliches Ende nimmt, dann wirst du bei den Schulbehörden des Heimatlandes nicht vergeblich an die Thür zu klopfen brauchen.

Wie aber, wenn du, von einem unglückseligen Wahn bethört, alle die Fäden zerschnitten hättest, die dich an das Vaterland knüpften?! Deinen ehemaligen Platz hat längst ein andrer eingenommen, und niemand gedenkt mehr deiner. Die Jahre der Dienstleistung da draußen sind dahingegangen, ohne daß du damit über dieselbe hinaus einen Anspruch auf Versorgung erworben hast. Von allen Seiten preisgegeben, bleibt dir nur der eine Weg offen, dort dein Heim dauernd aufzuschlagen, wo du bisher stets als Fremder umherirrtest, und das zum Haupterwerb zu machen, was dir als Nebenerwerb schon kärglich genug erschien: nämlich als Stundenlehrer straßauf, straßab zu ziehen.

Oder es droht dir wohl gar ein noch viel kläglicheres Los: Wie mancher griff nicht schon in der Not zu einem entehrenden Gewerbe!*)

Darum noch einen Rat, lieber Kollege! Stehst du im Begriff, den Wanderstab ins Ausland zu richten, dann versäume nicht, dir den Rückweg offen zu halten; gehe in der Fremde keine Verbindung ein, welche die Rückkehr ins Vaterland erschweren kann; ist deines Bleibens in der Fremde nicht, so laß dich auch nicht verleiten, die Zeit über die Gebühr zu verlängern, nur weil es dir für den Augenblick dort gefällt! — Gewöhnlich wird mit dem Lehrer ein Abkommen auf drei bis fünf Jahre getroffen. Ein solcher Zeitraum dürfte auch das rechte Maß treffen; einerseits genügt er, um Sprache, Land und Leute kennen zu lernen, anderseits wird er nicht zu lang sein, um eine vorzeitige Ausnutzung der Kräfte, oder bei ungünstigen klimatischen Verhältnissen eine Gefährdung des Gesundheitszustandes fürchten lassen zu müssen. Wer über diese Zeit hinaus im Auslande verbleibt, wird dem Vaterlande dadurch nur entfremdet. Von den früheren Anknüpfungspunkten geht einer nach dem andern verloren; als einziges Bindeglied bleibt ihm vielleicht nur noch die Lektüre eines deutschen Fachblattes. Allmählich wird bei manchem eine Verflachung Platz greifen. Ist es dem deutschen Lehrer wirklich geglückt, mit den Landsleuten seines Schulorts in einen regeren Umgang zu kommen: in seinem Amtsleben wird er meistens allein, oder doch recht vereinsamt dastehen. Da der Deutsche im Auslande selten beliebt ist, so kommen dem deutschen Lehrer auch die fremden Kollegen des Orts nicht zu bereitwillig entgegen; sie stoßen ihn wohl eher zurück und warten, daß er sich seinen Platz erobere. Und wenn sie ihn in ihren Kreis aufnehmen, möchten sie dem Fremdling nur die Rolle eines stillen Zuschauers zuweisen. Sie wollen nicht von ihm, er soll von ihnen lernen. Ihre Interessen sind in vielen Punkten andere, als die seinigen, und so kommt der gegenseitige Verkehr über eine oberflächliche Bekanntschaft nicht hinaus. Die Fragen, welche in den Stunden des Beisammenseins verhandelt werden, streifen nur selten das deutsche Vaterland, wohl aber beschäftigen sie sich, wie es ja ganz natürlich ist, recht ausführlich mit den Verhältnissen des Landes, welches für

*) Man lese beispielsweise in Nr. 27 des 18. Jahrgangs der „Deutschen Schulzeitung" (Berlin, L. Oehmigkes Verlag) den Warnungsruf aus Osorno (Chile) oder über das Lehrerelend in den amerikanischen Kolonieen den Leitartikel in der „Deutschen Post" zu San Leopoldo, vom 3. Dezember 1887 (abgedruckt im Korrespondenzblatt des Allgemeinen deutschen Schulvereins, Heft 2 vom Jahre 1888).

den deutschen Lehrer nun, wenn auch nur vorübergehend, zur zweiten Heimat werden soll, und von dem er bis vor kurzem vielleicht kaum mehr als den Namen gewußt hat. Will er nicht stets nur der stumme Zuhörer sein, so muß er wohl oder übel sich oft genug in fremdländische Bücher und Blätter vergraben, und alles, was er hier der neuen Heimat an Zeit und Kraft opfert, das muß er der alten entziehen. Mancher sucht auch wohl den Anforderungen nach beiden Seiten hin gerecht zu werden; auf die Dauer führt diese Kraftzersplitterung jedoch zu einem flüchtigen Hinweggleiten über alles Aufzunehmende, oder sie zeitigt ein Gefühl der Übersättigung, welches leicht in Gleichgültigkeit übergehen kann. Dann aber tritt ein Zustand der Verknöcherung ein, an dem jeder Hauch frischen Lebens spurlos vorüberzieht. Ebensowenig wie ein Stillstand ohne Rückschritt möglich ist, läßt sich auch der Krebsgang des Lehrers ohne rückwirkende Kraft auf die ihm anvertraute Schuljugend denken.

Das ist nun freilich ein Bild, welches ja die Schulgemeinden abschrecken müßte, einen Lehrer auf Lebenszeit zu berufen. Nun, einmal paßt dasselbe nicht auf jeden Schulort und dann auch nur auf vereinzelte Lehrer. Es giebt, Gott sei Dank, im Auslande auch deutsche Schulen genug, deren Lehrer nicht bloß auf die Lehrerschaft am Orte anregend wirken, sondern dort auch manche Anregung empfangen. Immerhin tritt aber an den einzelnen Lehrer die Forderung heran, daß er mit einer tüchtigen Arbeitskraft und Arbeitslust ausgerüstet sei. Ohne den Besitz dieser beiden Vorzüge wird es ihm auf die Dauer nicht leicht fallen, sich in der Fremde obenauf zu halten. Wem indessen bei der Zersplitterung der Kräfte Gefahr droht, der thut schließlich immer noch am besten, sich weniger in das Studium des Auslandes zu vertiefen, als daß er an seinem Deutschtum Abbruch leide.

Das sind Lehrerverhältnisse, die selbst dem flüchtigen Auge so manchen wunden Punkt verraten. Die Abstellung einiger Übelstände wäre schon auf dem Wege der Selbsthilfe erreichbar. Aber wie soll dieses geschehen können, wo den Schulen unter sich — von wenigen Staaten abgesehen — jeglicher Zusammenhang fehlt! Wie will ein Berufsgenosse dem andern mit Rat und That beistehen, wenn beide nicht einmal Kenntnis voneinander haben! Soll ein Schritt zum Besseren gethan werden, so gilt der Zusammenschluß der deutschen Schulen des Auslandes unter sich als erste Bedingung; und die Unterstützung jeglicher darauf gerichteter Bestrebungen sollte Pflicht

jedes deutschen Schulmannes in der Fremde sein. Leider scheint es manchem noch an dem rechten Gemeingeist zu fehlen, oder der Erwerb des täglichen Brotes läßt bei ihm eine Vertiefung in gemeinnützige Fragen nur schwer aufkommen. Genug, der erste Versuch zur Gründung eines Vereins der deutschen Schulen im Auslande ist gescheitert, weil die erforderliche Unterstützung aus den betreffenden Lehrerkreisen ausblieb.*) Daß diese Schulen aber in den letzten Jahren einander um vieles näher gerückt sind, dürfte niemand bestreiten können. Zwei Umstände haben hierzu nicht wenig beigetragen: die Veröffentlichung einer Geschichte und Statistik der deutschen Schulen des Auslandes**) und die rastlose Thätigkeit des Deutschen Schulvereins.***) Vielleicht bedürfte es jetzt nur eines erneueten Anstoßes von geeigneter Stelle, um die angestrebte Vereinigung der deutschen Schulen des Auslandes zu stande zu bringen. — Man wende nicht ein, daß dieselbe durch die Gründung des Deutschen Schulvereins entbehrlich geworden! Dieser verfolgt ganz andere Ziele; er will „die Deutschen außerhalb des Reiches dem Deutschtum erhalten und sie nach Kräften in dem Bestreben, Deutsche zu bleiben oder wieder zu werden, unterstützen". Seinen Zweck sucht er zu erreichen „durch Unterstützung und nach Umständen Neuerrichtung deutscher Schulen". Soweit er sein Augenmerk den deutschen Schulen des Auslandes zuwendet, kommen für ihn hauptsächlich nur die äußeren Angelegenheiten derselben in Betracht; der innere Ausbau der Schulen liegt außerhalb seines nationalen Programms. Für einen Verein, der die deutschen Schulen des Auslandes umfaßt, bleibt mithin immer noch ein weites Gebiet übrig.

Wie schon angedeutet worden, steht mancher junge Kollege vor seiner bunten Schülerschar ratlos da, und „selbst dem gereifteren

---

*) Vergl. den von H. Baumann-London, Dr. J. P. Müller-Antwerpen und A. Streich-Stockholm erlassenen Aufruf in der (Münchener) „Allgemeinen Zeitung" vom 10. November 1882, im „Zentral-Organ für die Interessen des Realschulwesens", Heft XI/XII von 1882 und in der (Berliner) „Deutschen Schulzeitung" Nr. 7 von 1883, sowie das nähere Programm („Was wir wollen") in Heft II von 1883 des vorhin genannten Zentral-Organs. — Kleinere Lehrerverbände giebt es bereits in einzelnen Staaten von Nordamerika. Von den in europäischen Staaten bestehenden ist zu nennen: Der deutsche Lehrerverein in London.

**) Siehe den Titel derselben unter Nr. 6 der Quellenschriften.

***) „Allgemeiner deutscher Schulverein zur Erhaltung des Deutschtums im Auslande" (Hauptsitz: Berlin) und der „Deutsche Schulverein" in Österreich (Hauptsitz: Wien); eine Abzweigung des letzteren ist der „Schulverein für Deutsche" (Hauptsitz früher zu Graz, jetzt ebenfalls in Wien).

Schulmann stoßen mancherlei pädagogische und andere Fragen auf, welche die Erfahrung anderer leicht beantworten dürfte". Darum wäre ein gegenseitiger Meinungsaustausch von großem Segen. Es mögen nur einzelne Punkte herausgegriffen werden, über welche eine nähere Verständigung not thut:

a. Zusammenstellung der für den deutschen Unterricht geeignetsten Lehrbücher.
b. Besprechung der geeignetsten Methoden für den zweisprachigen Unterricht in den verschiedenen Fächern.
c. Über die Vorteile und Nachteile der zweisprachigen Methode.
d. Vergleichung der in bestehenden Schulen eingeführten Lehrpläne.
e. Besprechung ausländischer Lehrsysteme.
f. Über die Stellung der deutschen Schulen im Auslande zu den fremden Landesschulen.
g. Persönliche Erfahrungen im Lehramt.
h. Beurteilungen und Besprechungen der für die deutschen Schulen des Auslandes wichtigen Erscheinungen auf dem Gebiete der pädagogischen Litteratur, der Lexikographie und der Philologie.*)

Es liegt auf der Hand, daß die Erörterung solcher, fast ausschließlich die deutschen Schulen des Auslandes betreffenden Fragen auch nur in einem Fachblatt geschehen kann, welches seinen Weg in das Haus möglichst vieler deutscher Lehrer in der Fremde findet. Um für die Zeitschrift eine solche Verbreitung anzubahnen, wäre ihr Inhalt dahin zu bereichern, daß sie dem in der Abgeschiedenheit weilenden Leser zugleich jede andere deutsche Schul- oder Lehrerzeitung zu ersetzen vermöchte. Nur wenn dem Verbande ein eigenes Vereinsorgan zu Gebote steht, dürfte derselbe auf ein gedeihliches Zusammenwirken aller seiner Mitglieder rechnen können. Drum frisch ans Werk: Einer für Alle, und Alle für Einen! Einigkeit macht stark.**) Die Bestrebungen des Vereins könnten sicherlich auf noch manch anderes

*) Aus dem nebenanstehend erwähnten Programm: „Was wir wollen."

**) Die Herausgabe eines „Pädagogischen Blattes der deutschen Schulen des Auslandes"; welches zugleich ein Zentral-Organ für den zweisprachigen Unterricht überhaupt werden sollte, ist geplant. Dasselbe soll ins Leben treten, sobald dem Vorhaben die nötige Unterstützung zugesichert ist. Vorläufig würde das Blatt in zwanglosen Nummern erscheinen. Vorschläge und Wünsche, sowie geeignete Beiträge beliebe man an die Verlagsbuchhandlung von Carl Meyer (Gustav Prior) in Hannover postfrei einzusenden.

Ziel gerichtet sein. Es ließe sich vielleicht ein Austausch von Lehrkräften zwischen den einzelnen Schwesteranstalten, sowie manche Anstellung im Auslande überhaupt vermitteln. Und welch einen Fortschritt in der äußeren Lage der Lehrer würde es nicht bedeuten, wenn durch gemeinsames Vorgehen durchgängig eine Pensionsberechtigung erwirkt werden könnte! Der ständige Lehrerwechsel, welcher gegenwärtig darauf zurückzuführen ist, daß bei weitem die meisten Anstalten entweder gar keine, oder doch nur eine ungenügende Pension gewähren, kann meistenteils weder den betroffenen Lehrern, noch den Schulen zum Heile gereichen. Zur Lösung der Pensionsfrage bedarf es der eingehenden Prüfung aller einschlägigen Verhältnisse, sowie der allseitigen Mitwirkung, nicht bloß von seiten der Lehrer selbst*), sondern auch seitens der deutschen Schulgemeinden im Auslande. Da es mancher deutschen Kolonie aber vielleicht weniger an dem guten Willen, als vielmehr an der Steuerfähigkeit gebricht, ihren Lehrern eine Altersversorgung zu bieten, so würde der Verein der deutschen Schulen des Auslandes seine letzten Hoffnungen auf den Beistand der deutschen Regierung setzen dürfen. Sind die Lehrer an den deutschen Schulen im fremden Lande ja doch auch Söhne des deutschen Landes und aus der Reihe derer hervorgegangen, die sich daheim der Fürsorge ihres Staates erfreuen. Sollte es der einzelne deshalb entgelten müssen, daß er aus denselben Beweggründen, wie mancher seiner Amtsgenossen, eine andere Stelle wählte, nur mit dem Unterschied, daß er nicht in derselben Provinz und in demselben Staate verblieb, sondern seinen Wanderstab weiter richtete? Doch auch in der Fremde hat er dem Vaterlande mit seinem Deutschtum gedient und demselben seine Kräfte geopfert. Im Hinblick auf die laufenden Unterstützungen, die einzelnen Schulen aus Reichsmitteln gewährt werden, dürften dermaleinst auch zur Stiftung einer allgemeinen Pensionskasse, oder zur Gewährung von Pensionen an wohlverdiente Lehrkräfte Beiträge zu erhoffen sein. Möchte doch diese Hoffnung nicht unerfüllt bleiben!

*) An mehreren Schulen hat das Lehrerkollegium sich eine eigene Pensionskasse gegründet, welche durch die Veranstaltung von öffentlichen Vorträgen und Konzerten neuen Zufluß erhält. Dieser Weg der Selbsthilfe wäre sehr beachtenswert, wenn er nur überall mit Erfolg betreten werden könnte.

Kapitel X.

Schulverwaltung.

Den meisten deutschen Schulgemeinden im Auslande wird das Recht zugestanden, die Angelegenheiten ihrer Schulen selbst zu ordnen. Nur in wenigen Ländern behält sich die Regierung des Landes das Oberaufsichtsrecht vor; sie macht davon jedoch selten Gebrauch und dann auch nur, wie es scheint, „überall in einer freundlich entgegenkommenden Weise".

Die Verwaltung und die Beaufsichtigung der Schule liegt gewöhnlich in den Händen einer von der Gemeinde erwählten Kommission („Schulrat", „Schuldirektion", „Schulvorstand"). Meistens erfolgen die Wahlen nur auf zwei bis drei Jahre. „Außer dieser Schulkommission findet sich bei größeren Schulen oft noch eine zweite Behörde mit besonderen Gerechtsamen, die sich entweder auf die Geschäftsleitung allein beziehen, oder die sie nebenbei auch zu einer höheren Instanz in allen anderen Angelegenheiten machen."*) Die in einzelnen Ländern hervortretende Bewegung, auch weibliche Mitglieder in die Schulverwaltung mit einzusetzen, hat bisher nur an einer einzigen deutschen Schule des Auslandes (Mailand) Beachtung gefunden. Die Schulbehörde wird dort aus sieben Männern und sieben Frauen gebildet. Oft sitzt auch der deutsche Konsul des Ortes in der Schulkommission; aus naheliegenden Gründen ist thunlichst darauf Bedacht zu nehmen, daß dieser Vertreter des Deutschen Reiches niemals im Vorstande fehle. Wird die Schule von einer besonderen Kirchengemeinde unterhalten, so zählt selbstverständlich auch stets der Pfarrer derselben zu den Mitgliedern des Schulvorstandes; er bekleidet dann wohl zugleich das Amt eines Inspektors, in manchen Fällen sogar das eines Leiters der Schule. Wo aber die Schule trotz dieses ihres Charakters als Kirchschule doch Andersgläubigen innerhalb der deutschen Kolonie Aufnahme gewährt, da dürfte es weniger am Platze sein, daß der Pfarrer eine so vorgeschobene Stellung in der Schulkommission einnehme. Eine ähnliche Zurückhaltung hätte der Pfarrer in allen den Fällen zu beobachten, wo er selbst entweder nicht in der Lage, oder nicht geneigt ist, in der Schule eine Anzahl von Unterrichtsstunden zu erteilen; denn erst hierdurch kann er einen klaren Einblick in das ganze Getriebe gewinnen. Im großen

*) Vergl. Nr. 6 der Quellenschriften.

und ganzen möchte es überhaupt empfehlenswert erscheinen, mit der Leitung der Anstalt möglichst einen Schulmann zu betrauen*), zumal zur Bekämpfung der Unterrichtsschwierigkeiten hier an der Schule nicht bloß ein praktischer Blick an sich, sondern auch noch manche pädagogische Erfahrung vorausgesetzt werden muß. An manchen Schulen ist mit der fachmännischen Leitung zugleich die Beaufsichtigung der Anstalt verbunden. Diese Einrichtung verdient aus mehr als einem Grunde Nachahmung. Oft gehört an größeren Schulanstalten der Leiter auch dem Schulvorstande an, obschon nur mit beratender Stimme bei den Vorstandssitzungen. Daß das Lehrerkollegium der Anstalt, wenn auch nur in dieser Beschränkung, überhaupt durch ein Mitglied im Schulvorstande vertreten sei, muß unter den im Auslande obwaltenden eigenartigen Umständen geradezu als unabweisliche Forderung hingestellt werden, aber nicht etwa aus Rücksicht auf die Stellung der Lehrer, sondern vielmehr im Interesse der Schule selbst. Diese Forderung ergiebt sich schon aus den weitgehenden Obliegenheiten und Befugnissen der Schulkommission. Im deutschen Heimatlande beschränken sich dieselben im wesentlichen auf Erledigung äußerer Angelegenheiten, und wo wirklich bei der Beratung einmal auch innere Fragen gestreift werden, da haben in allen streitigen Fällen stets die Bestimmungen der staatlichen Aufsichtsbehörde als Richtschnur zu dienen. Im Auslande hingegen bildet die Schulkommission in allen die Schule betreffenden Fragen — die Etats-Angelegenheiten vielleicht ausgenommen — nicht selten die einzige Instanz. Sie beruft die Lehrer, schreibt die Lehrziele und den Lehrplan vor, beschließt über die Einführung neuer Schulbücher, schlichtet etwaige Streitigkeiten zwischen Schule und Haus. Alles das sind Fragen, die eine ganz bedeutende Sachkunde voraussetzen. In der deutschen Heimat ist dem uneingeweihten Schulvorstands-Mitgliede Gelegenheit gegeben, bewährte Schuleinrichtungen in irgend einem Nachbarorte kennen zu lernen und in allen einschlägigen Fragen sich bei anderen Rats zu erholen. Diese Möglichkeit ist ihm im Auslande jedoch meistens benommen. Die Kommission kann ihre Beschlüsse also nur nach der Meinung fassen, welche sich durch die Verhandlungen ergeben hat. Ob dies die richtige war, oder ob sie nicht schnurstracks den Grundsätzen zuwiderläuft, die anderswo durch jahrelange Erfahrung unumstößliche Gültigkeit erlangt haben, das muß

*) Die Schule zu Montevideo wird von einem preußischen Hauptmann a. D. geleitet.

dann die Folge lehren. Wie wenig also die Kommission in ihrer Mitte eines wirklichen Fachmannes entbehren kann, dürfte keines weiteren Beweises bedürfen.

Von besonderer Bedeutnng bleibt das Verhältnis des Leiters der Schule zum Vorstande: „Eigentümlich genug, in dem größten Vertrauen, das seine Vorgesetzten glauben ihm schenken zu müssen, liegt eine Gefahr für die Schule selbst. Ist er des Vertrauens wirklich wert, so bringt es ihn in die Versuchung, einseitige Neigungen auf Kosten des Ganzen ungestört auszubilden; und hat er es sich nur dadurch erworben, daß er es jedem recht machen will, so kommt er leicht zu einer Auffassung seiner Aufgabe, die sich mit dem wahren Wohle der Schule nicht verträgt. Er ordnet sich mit seiner eigenen besseren Ansicht des Friedens wegen unter, oder er verfällt in unsicheres Schwanken, je nachdem er sich von diesem oder jenem beobachtet zu sehen glaubt. Ein ernstlicher Widerspruch zu Gunsten der Schule hat ja für ihn stets die Gefahr, die guten Beziehungen zur Schulkommission zu stören, ja dieselbe zu der Frage zu drängen, sich des unbequemen Friedensstörers zu entledigen.“*)

Auch die Zusammensetzung der Schulkommission im übrigen ist eine Frage von großer Wichtigkeit. Meint es der einzelne aufrichtig mit der Schule, so wird er sich kaum durch rein persönliche Gegnerschaft zur Ablehnung wohlgemeinter und durchdachter Vorschläge bestimmen lassen. Auf der andern Seite sollte jeder vor der Annahme eines solchen Ehrenamtes mit sich selbst zu Rate gehen, ob er Zeit, Kraft und guten Willen genug besitzt, der guten Sache dienen zu können, ob es ihm vielleicht nur um Befriedigung der Ehrgelüste zu thun ist, oder ob ihn wohl gar lediglich die Aussicht lockt, persönliche Neigungen und Vorteile selbst auf Kosten des allgemeinen Besten verfechten zu können. Wie dem immer sein mag: eine Frist von zwei bis drei Jahren dürfte genügen, um die Absichten und Pläne des einzelnen in der Kommission erkennen zu lassen. War die Zeit für den Freund der Schule eben erst hinreichend, um ihm einen Einblick in das ganze Getriebe zu verstatten, so wird ihm durch eine Wiederwahl die Gelegenheit zu bieten sein, seinen Sitz in der Kommission fürderhin ganz ausfüllen zu können; der Gegner der Schule hat aber schon lange genug der Kommission angehört, als daß ihm auch nur noch ein Jahr hinzuzuschenken wäre. Daß, von solchen Fällen abgesehen, der Schulkommission aber von Zeit zu Zeit frische Kräfte

*) Vergl. Nr. 6 der Quellenschriften.

zuzuführen sind, möchte einerseits ebensosehr zur Verhütung von Einförmigkeit und zur Anregung neuen Lebens erforderlich sein, wie anderseits ein zu schneller und zu häufiger Wechsel die Kontinuität der Schule zu erschüttern drohen wird. Kurz, von der Zusammensetzung der Schuldirektion hängt das Gedeihen der Schule in viel höherem Grade ab, als mancher in der Gemeinde glaubt.

Zu den wichtigsten amtlichen Obliegenheiten der Schulkommission gehört die Berufung und Anstellung der Lehrer. Das Angebot von deutschen Lehrern, jungen und alten, befähigten und unbrauchbaren, würdigen und verkommenen, ist wohl an allen Schulen mehr als überreich.*) Da gilt es nun, keinen Fehlgriff zu thun. Aber wie will die Schulkommission sich hiergegen schützen, wenn bei der zu großen Entfernung von einer persönlichen Vorstellung der Bewerber und somit auch von der Ablegung einer Lehrprobe durchaus abgesehen werden muß? Gute Prüfungszeugnisse allein bürgen noch nicht dafür, daß der Inhaber derselben für die gesuchte Stelle auch der rechte Mann sei. Solange es den deutschen Schulen des Auslandes an einem Zentralpunkt für Stellenvermittelung gebricht**), werden die deutschen Kolonieen sich gegen die Berufung ungeeigneter Lehrkräfte hauptsächlich dadurch zu schützen vermögen, daß sie die Vermittelung einer deutschen Schulbehörde in Anspruch nehmen.***) Die Abweisung eines darauf bezüglichen Gesuches ist kaum zu gewärtigen, denn auch der deutschen Regierung kann es nicht gleichgültig sein, welche Lehrer den Nachwuchs der deutschen Reichsangehörigen in der Fremde heranbilden. Hier gewinnt vielleicht die Arbeit des Lehrers für das Vaterland sogar „eine höhere Bedeutung als daheim, wo er als Rad in das große Getriebe eines geregelten Werkes eingefügt ist. Hier draußen

---

*) „Bei der Ausschreibung von offenen Lehrerstellen hier — und so wird es auch anderwärts im Auslande sein — fehlt es durchaus nicht an Meldungen, aber die Mehrzahl der Bewerber gehört der großen Schar von verunglückten Existenzen aus allen möglichen Ständen an, die im Vaterlande keine Anstellung finden konnten und im Auslande den deutschen Lehrer um seinen Ruf bringen.“ (Vergl. Nr. 5 der Quellenschriften.)

**) Lehrerstellen im Auslande werden u. a. vermittelt: a. Durch den deutschen Lehrerverein in London (Vereinslokal: Talmar Square Institute, Drummond-Street, NW. Vorsitzender Ch. Tuchmann). b. Durch den „Verein christlicher Lehrerinnen“ (Vorsteherin Frl. H. Müffelmann zu Herford in Westfalen). Der „Monats-Bericht“ dieses Vereins erscheint ebendaselbst.

***) An der Schule zu Belgrad wird das Protektorat vom Evangelischen Oberkirchenrat in Berlin ausgeübt, „der vorkommendenfalls für Gewinnung von Lehrkräften aus der Zahl der preußischen Volksschullehrer sorgt“.

tritt er, unbeeinflußt von politischen Strömungen und unabhängig von höheren Weisungen, leichter aus dem Rahmen der Objektivität und beeinflußt tiefer, als man es daheim wohl meint, die ersten Gefühle für das Vaterland, die in der Brust der Jugend sich zu regen beginnen. Nach seinem Wort gestaltet sich in ihrer Brust das Bild von dem unbekannten Vaterlande, mehr als nach dem Geiste, der im Elternhause herrscht. Ob er die Achtung und die Liebe zu ihm mächtig weckt, ob er sie schlummern läßt, ob er vielleicht gar ein bitteres Gefühl, das er selbst mit nach der Fremde nehmen mußte, als sichere Saat in die jungen Herzen ausstreut, das kann daheim nicht gleichgültig sein; denn sind es auch nicht alles deutsche Bürger, die er erzieht, die schlechtesten im Lande sind es nicht, welche die Mehrzahl unserer Schulen besuchen. Nicht die Regierung allein, sondern ganz Deutschland hat deshalb ein Interesse an dem Gedeihen der deutschen Schulen im Auslande und an dem Lehrerstande, der an ihnen wirkt." *) Ständen die deutschen Schulen untereinander in näherer Verbindung, dann könnte zwischen ihnen leicht mancher Austausch an Lehrkräften stattfinden. Namentlich möchte es mancher Schule zu statten kommen, wenn sie ihren Leiter aus der Zahl derjenigen Schulmänner erwählte, die durch jahrelangen Aufenthalt im Auslande ihre Erfahrungen bereichert haben. Für die Schule selbst wird die Versorgung mit guten Lehrern zu einer Lebensfrage. Ein einziges „räudiges Schaf" schädigt nicht bloß das Ansehen der Schule und der nächsten Berufsgenossen, er wirft wohl auch einen Schatten auf die ganze deutsche Lehrerschaft, als deren Vertreter er in den Augen des Ausländers dasteht; und ein einziger untüchtiger Lehrer, besonders auf der Unterstufe, ist hinreichend, um die Entwickelung der ganzen Schule zu lähmen. Je häufiger sich der Lehrerwechsel an einer Schule vollzieht, desto mehr wird die Gefahr vorliegen, bei der Wahl fehl zu gehen. Besonders werden diejenigen Schulen sich einer solchen Lage aussetzen, die den Lehrern bei eintretender Dienstunfähigkeit keine Altersversorgung bieten. Meistens müssen sie mit Anfängern vorlieb nehmen, die ihr nach der abgelaufenen Kontraktsfrist wieder den Rücken wenden.**) Dieser Wechsel wird namentlich dann schwer empfunden werden, wenn die Neulinge noch nicht einmal Gelegenheit genug gehabt, ihr Lehrgeschick

*) Vergl. Nr. 6 der Quellenschriften.

**) „Bewährte Lehrer eine lange Reihe von Jahren an einer Schule im Auslande festzuhalten, wird so lange schwierig bleiben, als sie keine Pensionsberechtigung besitzen und ihnen die in solchen Stellungen zugebrachten Dienstjahre daheim nicht angerechnet werden." (Vergl. Nr. 5 der Quellenschriften.)

in einer öffentlichen Stellung überhaupt zu erproben, geschweige denn an einer Schule, die so hohe Forderungen an den Lehrer stellt.*) Da thut es denn not, den neuen Lehrer ohne Verzug auf sichere Füße zu stellen. Der bereits (Seite 134) besprochenen Schulung ist noch durch ein sogenanntes „Instruktionsbuch“ zu Hilfe zu kommen.

Dieses Buch ist auf Veranstaltung der Schulkommission anzulegen und fortzuführen. In übersichtlichen Zusammenstellungen bringt dasselbe die Entstehungsgeschichte der Schule, spricht sich kurz und bündig über Aufgabe und Ziel der Schule, sowie über ihre Stellung zu den Ortsschulen aus, enthält den Lehrplan und die Verteilung des Stoffes auf die Klassen und die Schuljahre, führt alle die Einrichtungen an, die sich als unzweifelhaft bewährt haben und hebt auch alle diejenigen Versuche hervor, die an der Schule selbst oder, soweit zur Kenntnis gekommen, andernorts fehlgeschlagen sind. Auch die in den Fachkonferenzen behandelten Thesen werden in dieses Buch eingetragen, die angenommenen für sich, und die verworfenen auch für sich. Wo die sonstigen Satzungen der Schule nicht gedruckt vorliegen, sind sie ebenfalls dem Buche einzuverleiben. Dasselbe gilt auch von allen Bestimmungen, welche das Verhältnis der Lehrer unter sich und zu der vorgesetzten Behörde regeln.

Ein ähnliches Buch ist für die Zwecke der Schulkommission zu führen, mit dem Unterschiede, daß dasselbe auszüglich nur alles dasjenige bringt, was vorzugsweise für neue Mitglieder des Schulvorstandes zur Information dienen kann. In sachlich geordneter Übersicht werden nicht bloß alle wichtigeren Beschlüsse der Kommission eingetragen, sondern auch die Hinweise auf die bezüglichen ausführlicheren Verhandlungs-Protokolle gegeben. — Ein solches Instruktionsbuch wird sowohl der Schulkommission, wie auch besonders noch dem

---

*) Ein hervorragender, sehr vaterländisch gesinnter deutscher Schulmann fällt über die deutschen Schulen und ihre Lehrer folgendes harte Urteil, das sich wohl auf die Aussage eines nicht genügend orientierten Gewährsmannes stützt, oder doch nur von den neuen Pflanzeransiedelungen gelten kann: „Endlich lassen auch die Schulen im Auslande viel zu wünschen übrig. Ja, wenn man überall ähnlich wie hier (in Deutschland) gebildete, sicher besoldete Lehrer und wohl ausgestattete Schulräume hätte, wäre es für manche Deutschen eine Lust, ihre Kinder in deutsche Schulen zu schicken. Aber vielfach sind die Schulen nur mit großen Opfern und vieler Mühe zu halten, die Lehrer zum Teil halbwüchsige, eben der Schulbank entronnene Jungen oder verkommene Kaufleute, oder sonst halb verlorene Menschen, die keine Ahnung davon haben, daß das Unterrichten doch auch eine Kunst ist, die gelernt sein will. Da ist es denn erklärlich, daß man lieber zu besseren, etwa englischen Schulen seine Zuflucht nimmt.“

Leiter der Schule als Ratgeber dienen können und zum mindesten dem Übelstande vorbeugen, daß auf Kosten der Schüler Versuche wiederholt werden, die doch keinen Aussicht auf Erfolg bieten.

Zu den Obliegenheiten der Schulkommission gehört ferner die Beschaffung der Schulräume. Wie bei der Anstellung von Lehrern, so sind auch in diesem Punkte der Kommission zufolge der unzulänglichen Geldmittel die Hände recht oft gebunden. Es giebt wohl Schulen, die in Palästen untergebracht sind, doch auch solche, die zufrieden sein müssen, wenn sie überhaupt ein Unterkommen gefunden. Dann darf man freilich nicht allzu wählerisch sein: manche Schule erhält Räume angewiesen, welche die Schularbeit augenscheinlich beeinträchtigen müssen. Aber auf einen Umstand, der vielleicht innerhalb der Schulkommission nicht immer als ein Übelstand erkannt oder anerkannt wird, soll hier die Aufmerksamkeit gelenkt werden: Der Schule kann kein schlechterer Dienst erwiesen werden, als wenn ihr die Gemeinde das Obdach in einem Hause anweist, das außer den Schulräumen auch noch Familienwohnungen enthält. Ist die Schule nicht „Herr im Hause“, dann wird sie mit manchen Widerwärtigkeiten zu kämpfen bekommen, ganz besonders aber dann, wenn sie mit kinderreichen Familien dieselben Ein- und Aufgänge zu teilen gezwungen ist. Die Erziehung durch die Schule kann unter solchen Verhältnissen gar leicht vereitelt werden. Wie will beispielsweise die Schule für einen im Schulhause verübten Unfug ihre Zöglinge zur Verantwortung ziehen, wenn es unentschieden bleiben muß, ob derselbe nicht den Kindern der Mitbewohner auf Rechnung zu setzen ist! Ob die Schule in gemieteten Räumen, oder in einem eigens dafür erbauten Hause ihr Unterkommen finden soll, immer wird zu bedenken sein, daß sie mit der Außenwelt nicht zu viel in Berührung komme und das Geräusch des Geschäftslebens die Unterrichtszimmer nicht erreiche, weil sonst die schon vorhandenen unabwendbaren Schwierigkeiten nur noch durch rein zufällige gesteigert würden.

In einzelnen neuen Ansiedelungen steht die Schule im Mittelpunkte aller gemeinsamen Interessen, und das kann für beide Teile, die Schule und die Gemeinde, nur ersprießlich sein. Die Schulkommission — den Leiter der Schule mit inbegriffen — hat aber selbst in einer minder begüterten deutschen Kolonie manches Mittel in Händen, an ihrem Teile zur Hebung der Schule mitzuwirken. Ihre Bestrebungen werden namentlich von Erfolg sein, wenn den deutschen Landsleuten möglichst Gelegenheit geboten wird, einen Blick in die Arbeit der Schule zu thun, oder sonst mit ihr in Berührung zu kommen

und sich ihrer zu freuen. Darum verabsäume die Schule nicht, eine Schulfeier abzuhalten, so oft sich ein Anlaß dazu bietet; sie ordne regelmäßige öffentliche Prüfungen an, verbunden mit Deklamationen und Gesang-Aufführungen, oder sie veranstalte Schaustellungen, die mit Preisverteilungen endigen. Alles dieses sind Mittel, die ihre Wirkung im Auslande nicht verfehlen. In früheren Zeiten griffen einzelne Schulen (z. B. Stockholm) auch zu theatralischen Aufführungen; hier und dort mögen dieselben noch fortleben (so beispielsweise an der deutschen Töchterschule zu Helsingfors). Für das Ausland ist die Bedeutung derselben nicht zu unterschätzen. Nicht allein, daß sie eine Anziehungskraft auf das Publikum ausüben, sie stellen sich auch in den Dienst der deutschen Sprache und ihrer Litteratur. Welche Einwände sich auch gegen alles öffentliche Gepränge, gegen Schaustellungen und Aufführungen vorbringen lassen, so niederschmetternd sind sie nicht, daß die deutsche Schule im Auslande darauf Verzicht zu leisten hätte. Die etwaigen Schattenseiten werden sich durch eine umsichtige Leitung recht wohl abschwächen lassen. — Zeigt sich die Schule im Festgewande, so wird ein zahlreiches Erscheinen der Gemeindeglieder ihr als Anerkennung und Aufmunterung dienen können; Gleichgültigkeit der Schule gegenüber ist ihr bei dieser Gelegenheit ein Schlag ins Gesicht.

Das Bemühen der Schule, die Gemeindeglieder um sich zu scharen, wird von sicherem Erfolge gekrönt sein, wenn sie ihre Sommerfeste im Freien unter Beteiligung der Erwachsenen feiert. Gesellige Zusammenkünfte spielen für die Landsleute in der Fremde eine große Rolle, weil sie den Zusammenhalt zu pflegen geeignet sind; auch die Schule wird mit diesem Faktor zu rechnen haben. Die Sommerausflüge einzelner deutscher Schulen nehmen denn auch den Charakter von Volksfesten an, und diese Erscheinung ist für sie von günstiger Bedeutung. An dem Gelingen solcher Feste müssen jedoch Schulkommission und Schule gleichen Anteil haben.

Wirkt die deutsche Schule an einem Orte, wo sie mit den Landesschulen in den Wettkampf eintreten muß, um sich so der Kolonie zu erhalten, so werden rein äußerliche Dinge noch weniger hintan zu setzen sein. Dieses gilt u. a. von allgemein verbreiteten Schulgebräuchen. Besonders hüte sich die Schule, Vergünstigungen vorzuenthalten, womit andere Lehranstalten ihre Zöglinge überhäufen. Das kindliche Gemüt würde darin eine Zurücksetzung der deutschen Schüler erblicken und zu einem Vergleiche der deutschen Schule mit den anderen Lehranstalten herausfordern, welcher zu Gunsten der

letzteren ausfallen müßte. Und das könnte für die deutsche Schulanstalt zum Nachteil ausschlagen. Immerhin wird sie nur so weit mithalten dürfen, als ihr deutsches Gepräge dabei nicht in Gefahr gerät. Thöricht wäre es, gegen den Strom zu schwimmen und im Erstreben fernerer Ziele umgestaltend und bahnbrechend vorangehen zu wollen, wenn der Schule keine andere Aussicht bleibt, als sich in diesem Kampfe aufzureiben. Ihre Aufgabe soll neben der einer jeden anderen Schulanstalt in erster Reihe die Erhaltung des Deutschtums sein. Jeder Nebenzweck, der sie von diesem Wege abbringt, ist verwerflich, jedes Zugeständnis an die Fremde, welches den nationalen Zweck nicht verrückt, also unbedenklich. Oder, um mit einem angesehenen Schulmann der deutschen Heimat zu reden*): „Die deutschen Schulen des Auslandes sollen nicht in engherzigem Sinne geleitet werden, weder in kirchlich-beschränktem, noch in national-einseitigem und dünkelhaftem Sinne. Sie sollen zwar gute deutsche Sitte und Tüchtigkeit pflegen, aber doch auch die Augen offen halten für die reifen Schätze des äußeren und inneren Lebens, welche das Ausland bietet. Sie sollen auch fremden Völkern die Hand reichen und mit ihnen vereint nach gediegener Bildung streben, also auch auf dem Gebiete des Schullebens mehrfach die Führung übernehmend, mehrfach kräftig Hilfe gewährend. Damit werden sie dann nicht nur dem deutschen Vaterlande, sondern auch anderen Völkern einen Dienst erweisen."

Schlußwort:

„Herzensadel bleibe des deutschen Namens Ruhm,
Recht und Wahrheit bleibe sein Palladium!
Auf die starken Säulen, vom Wandel der Welt umkreist,
Gründe für alle Zeiten dein Weltreich dir, o deutscher Geist!"

(Robert Hamerling.)

*) Gymnasialdirektor Heß zu Altona (aus einem ungedruckten und dem Herausgeber gütigst zur Benutzung gestellten Vortrage).

Anhang.

Die deutsche Pädagogik im Auslande.*)

Eine Studie von Dr. phil. E. Müllendorff.

Die moderne Kolonisationspolitik hat den Blick aller Stände und Berufsklassen auf das Ausland gerichtet. Denn wenn auch im wesentlichen merkantile Interessen den ersten Anstoß zur Erweiterung der deutschen Machtsphäre gaben, so geht die Wirkung der vollzogenen Besitzergreifung doch über handelspolitische Vorteile hinaus. Die neuen Absatzgebiete für deutsche Erzeugnisse werden es auch für deutsche Kultur und deutsche Wissenschaft, und die neuen Pflanzstätten für exotische Landesprodukte werden auch Pflanzstätten deutscher Sprache und deutscher Sitte. In diesem Sinne haben vor allem die deutschen Schulen zu wirken. Kein Wunder daher, daß sich gerade in neuerer Zeit ein besonderes Interesse, zumal der Pädagogen, für diese Anstalten bekundete.

Wie nun jedes Individuum seine besondere pädagogische Behandlung verlangt, so muß auch die individuelle Verschiedenheit inländischer und ausländischer Schulen Besonderheiten des Lehrplans und der Lehrmethode zur Folge haben. Wenn sich aber unter diesen Besonderheiten solche finden, die allen oder doch vielen der deutschen Schulen im Auslande gemeinsam sind, so werden sich in gleichem Umfange auch Modifikationen der landesüblichen pädagogischen Praxis angeben lassen, die für alle Schulen mit gemeinsamen Eigentümlichkeiten zweckmäßig, ja zur Erzielung ersprießlicher Resultate notwendig sind.

Ich möchte nun im folgenden zunächst denjenigen Lehrern, die an deutschen Schulen des Auslandes zu wirken berufen sind, einige Winke oder Anregungen betreffs solcher Punkte der Lehrpraxis geben, die durch den Sondercharakter dieser Anstalten eine besondere Aufmerksamkeit verdienen, meine aber, daß diese Fragen schon ihrer Erweiterungsfähigkeit wegen von allgemeinerem pädagogischen Interesse sind.

Die Anordnung meines Stoffes glaube ich in der Weise am zweckmäßigsten zu wählen, daß ich jedem einzelnen Merkmal, das der Schule im Auslande spezifisch zukommt, seine pädagogischen Konsequenzen folgen lasse, da so bei Übertragung der gefundenen Resultate auf irgend eine bestimmte Schule nur die gerade auch ihr zukommenden Eigentümlichkeiten und damit die gerade auf sie Anwendung findenden Momente der pädagogischen Praxis leicht herausgegriffen werden können.

---

*) Vergl. „Preußische Lehrerzeitung“, begründet von E. Hopf, herausgegeben von R. Jenne in Spandau. (13. Jahrgang, Nr. 80—83.)

Die eine Lehrthätigkeit im Auslande beeinflussenden Hauptpunkte, die ganz oder teilweise bei allen exoten Anstalten besondere Berücksichtigung erheischen, sind im wesentlichen folgende: 1. Das Ziel. 2. Die Zivilisation. 3. Die Vorbildung. 4. Die Nationalität. 5. Die Konfession. 6. Die Sprache. 7. Die Natur des Landes. 8. Das Elternhaus. 9. Die Behörde.

Bevor ich auf die Besprechung der einzelnen Punkte eingehe, bemerke ich noch, daß ich dabei im ganzen die Erfahrungen zu Grunde lege, welche ich als Leiter der deutschen Schule in Adrianopel innerhalb einer mehr als dreijährigen Praxis gesammelt habe. Das Konglomerat der heterogensten Nationen, mit ihren verschiedenen Konfessionen, Sprachen und Sitten, welches der hiesige Schülercötus bildet, eignet sich ganz besonders zu Studien, wie die vorliegenden.

1. Das Ziel.

Sämtliche Zöglinge einer Schule des Inlandes, sie heiße Volksschule oder Gymnasium, gehören sozial gleichen oder doch verwandten Berufsklassen an, oder erstreben ein Ziel von wissenschaftlich gleicher Qualität. Die Gutsherrschaft schickt ihre Kinder nicht in die heimatliche Dorfschule, und wenn der Bauer seinen Ältesten das nächste Gymnasium besuchen läßt, so hat er die Absicht und die Mittel, aus seinem Jungen einen studierten Mann zu machen. Es ist deshalb verhältnismäßig leicht, für jede Schulgattung ein Lehrziel festzusetzen und den ganzen Lehrplan mit Rücksicht auf diesen einheitlichen Zweck zu entwerfen. Bei Schulen im Auslande liegen die Verhältnisse zumeist wesentlich anders. Da hat die deutsche Gemeinde gewöhnlich nur eine einzige deutsche Schule zur Verfügung, um nur überhaupt den Kindern einen regelrechten Unterricht angedeihen lassen zu können. Von dieser Schule aus sollen die einen der Zöglinge zum Handwerk übergehen, andere im Kaufmanns- oder Beamtenstande Beschäftigung finden, noch andere Weiterbildung auf einer höheren Lehranstalt in Deutschland selbst genießen, je nach dem Stande, den Mitteln und den Plänen der Eltern. Der Abschluß der Bildung, den jene wünschen, und der Anschluß, den diese suchen, wirken in entgegengesetzter Weise auf das Ziel und somit auf den Lehrplan der Schule ein. Von einer allgemeinen gültigen Festsetzung desselben kann natürlich darum keine Rede sein, weil dieselbe von den besonderen Verhältnissen, in denen die Interessenten sich befinden, und von den Mitteln, über welche die Schule verfügt, abhängen. So viel ist jedoch klar, daß bei den auseinandergehenden Ansprüchen an die Schule, wenn sie in der oben angedeuteten Weise vorhanden sind, nur so genügt werden kann, daß der Unterricht der ersten vier Schuljahre sich thunlichst dem Lehrplan für die Vorbildung zur höheren Lehranstalt anschmiegt, von da an aber in konzentrischen Kursen das Ziel der höheren Bürgerschule erstrebt wird. Von diesem allgemeinen Gesichtspunkte wird man bei Aufstellung des Lehrplans für eine deutsche Schule im Auslande unter den erwähnten Verhältnissen immer auszugehen haben.

Doch giebt es gewöhnlich noch andere Faktoren, die den Lehrplan der Schule im Auslande beeinflussen und nicht selten rechte Schwierigkeiten

machen. In Deutschland hat man Fortbildungsschulen, Handelsschulen, Gewerbeschulen, Baugewerbeschulen 2c., die durch die erhöhten und wachsenden Anforderungen der Praxis notwendig sind und von denen besucht werden, die dem einen oder anderen Fache sich, versehen mit einem besonderen Grade theoretischen oder praktischen Vorwissens, widmen wollen. Im Ausland muß im Lehrplan der Schule selbst schon auf solche Kenntnisse Rücksicht genommen werden, insbesondere dann, wenn eins oder das andere dieser Fächer selbst hervorragende Chancen für die jungen Leute bietet, oder sonst mit Vorliebe von diesen gewählt wird. Verfügt nun eine Schule über eine genügende Anzahl von Lehrern, so läßt sich allen lokalen Verhältnissen auf mancherlei Weise, durch nicht obligatorische Extrastunden oder sonst wie, Rechnung tragen. Wo aber, wie es meist der Fall ist, die Schule mit beschränkteren Mitteln zu arbeiten hat, da kann durch geschickte Auswahl der Lehr- und Lernbücher, an denen ja kein Mangel ist, unendlich viel erreicht werden. Je weniger Lehrer zur Verfügung stehen, um so mehr muß die Schulleitung auf Bücher bedacht sein, die eine Selbstbeschäftigung der Schüler gestatten. Was dem erklärenden Lehrer erspart wird, kommt dem verbessernden und lehrenden zu gute, und nur so kann den höheren Anforderungen der deutschen Schulen im Auslande genügt werden. Auch verdient für viele Schulen im Auslande die Anwendung des Bell-Lancasterschen Systems einige Beachtung, das, mit Vorsicht angewandt, die Leistungsfähigkeit der Anstalt erhöhen kann. Freilich darf der Lehrer die „Monitoren“ nie aus dem Auge verlieren und muß sich bewußt bleiben, daß bei laxer Kontrolle das Helfersystem mehr und schneller Schaden anrichtet, als sein Nutzen bemerkbar wird. Sorgt man dafür, daß die Gehilfen ihr Amt als Ehre, nicht als Pflicht auffassen, und wechselt man mit ihnen ab, so wird die Gefahr wesentlich vermindert.

Die Unterstützung des Lehrers durch Schüler ist sogar in einem Falle außerordentlich wertvoll. Gerade in Schulen des Auslandes ist es gewöhnlich nötig, außer der deutschen Sprache noch die Landessprache oder die Hauptumgangssprache der Gebildeten, die nicht immer mit jener identisch zu sein braucht, in den Lehrplan aufzunehmen. Kann für diese Sprachen nicht ein Speziallehrer angestellt werden, so finden sich doch zumeist Schüler, denen dieselben vom Elternhause her geläufig sind. Diese sind dann vorzüglich als Muster für die Aussprache zu benutzen, sobald sich der Lehrer die unzweifelhafte Gewißheit verschafft hat, daß diese Schüler auch wirklich als Muster gelten können.

Aus allem dürfte hervorgehen, daß das Ziel der deutschen Schule im Ausland höheren Anforderungen zu genügen hat, als das der heimatlichen Schwesterschule, und wenn schon damit an das Lehrpersonal erhöhte Forderungen herantreten, so werden wir im folgenden sehen, daß noch eine Reihe anderer Faktoren die Aufgabe desselben erschweren.

2. Die Zivilisation.

Haben wir bereits erkannt, daß an die Leistungen einer deutschen Schule im Auslande gemeiniglich höhere Anforderungen gestellt werden als an eine heimatliche von nominell gleicher Qualität, so ist diesen

Mehrforderungen im Ausland um so schwieriger zu genügen, als im allgemeinen die pädagogische Mitwirkung derjenigen Faktoren in Wegfall kommt, die bei einer hohen Stufe der Zivilisation im Inland allseitigen Einfluß auf die Geistesrichtung und die Anschauungsweise der Kinder ausüben. Die Unzahl von Gegenständen, von denen in einem Kulturstaate sich jedes Kind im Elternhause, in Hof, in Garten, Wald und Feld, in den Straßen, den Schaufenstern und Läden, Menagerieen, zoologischen Gärten rc. umgeben sieht, erweitern den Umfang seiner Begriffe, regen seinen Geist und seine Phantasie an, veranlassen es zu Fragen und damit zur Erweiterung seines Wissens, versorgen es mit einer Unzahl von Vorstellungen, die ihm das Verständnis für neu aufzunehmende Begriffe erleichtern, kurz, unterstützen den Unterricht in der Schule ohne deren Zuthun in einem Maße, das man erst dann schätzen lernt, wenn man alle diese Faktoren entbehren muß. Letzteres aber ist im Auslande mehr oder weniger der Fall. Auch da, wo diese Einflüsse nicht ganz fehlen, sind sie doch von den heimatlichen wesentlich verschieden und dienen deshalb nicht in gleicher Weise zur Erleichterung des Verständnisses für die in den Lese- oder sonstigen Lehrbüchern gebotenen Begriffe, die sich ja meist an heimatliche Verhältnisse anschließen. Diesen Mangel auszugleichen, bedarf die Schule im Auslande einer reicheren Sammlung von Anschauungsmitteln, als unter gleichen Verhältnissen in der Heimat. Der Lehrer im Auslande kann gar nicht genug durch Abbildungen dem Verständnis der Kinder in allen möglichen Richtungen zu Hilfe kommen. Münchener Bilderbogen, Städte-Ansichten, die Wilkeschen Bildertafeln sind hier selbst für die Oberstufen unschätzbar, und wohl dem Lehrer, der ein wenig mit der Kreide umzugehen weiß; er hilft mit ein paar Strichen, wo alle Erklärungen fruchtlos bleiben würden. Die nämlichen Umstände veranlassen auch besondere Vorsicht bei der Behandlung von Lesestücken. Der in Deutschland gebildete Lehrer hat zumeist gar keine Ahnung, was alles für Begriffe im Auslande der Erklärung bedürfen, die daheim allen Kindern geläufig sind, und er wird nicht selten die Erfahrung machen, daß Begriffe, zu deren Erklärung er die schwächsten Kinder aufforderte, um diese durch die Freude an einer richtigen Antwort zu ermuntern, zu seinem größten Erstaunen der ganzen Klasse fremd waren.

Auch die Vorbilder und Muster, welche die Zivilisation den Talenten in reicher Fülle zur Nacheiferung bietet und leicht zugänglich macht, fehlen meist im Ausland. Hier ist nun freilich ein voller Ersatz unmöglich, wohl aber auch nicht von so großer Wichtigkeit. Immerhin muß jedem Lehrer empfohlen werden, auch dies zu berücksichtigen. Talentierten und vorgeschrittenen Zeichnern pflege ich gute Nachbildungen berühmter Gemälde zu zeigen und mit ihnen zu besprechen. Hierbei lasse ich auch andere Kinder teilnehmen, bei denen ich die nötige Reife voraussetzen darf, und verschaffe ihnen so wenigstens einen Teil desjenigen allgemeinen Wissens, das man in Deutschland von jedem gebildeten Menschen verlangt. Niemals vergesse man dabei den Namen des Künstlers den Kindern einzuprägen und ihnen eine kurze Biographie desselben vorzutragen! Ein gleiches Verfahren ist beim Musikunterricht zu befolgen. Man lehre nicht nur singen, sondern erfreue die Kinder auch zeitweise durch ein so gut als

eben möglich vorgetragenes klassisches Lied, als Belohnung vielleicht nach lobenswerter Aufmerksamkeit und Anstrengung. Auch hieran hat sich notwendig eine Biographie des Komponisten anzuschließen. Bei allen Biographieen suche man eine charakteristische, das Interesse der Kinder besonders weckende Episode oder Anekdote aus dem Leben des Meisters einzuflechten. Das gleiche Verfahren ist auch auf eventuellen Privatunterricht in Fächern der Kunst auszudehnen. So und nur so kann man den Schönheitssinn wecken und den Geschmack bilden und erhöht auf diese Weise auch den sittlich veredelnden Einfluß der Kunst, unter dem die Kinder in der Heimat von selbst mehr oder weniger stehen.

Aber nicht nur das geistige, auch das körperliche Wohl der Kinder bedarf im Auslande der besonderen Aufmerksamkeit des Lehrers in Fällen, denen in der Heimat durch die Einrichtungen der Zivilisation Rechnung getragen ist. Da, wo Arzt und Apotheke nicht an Ort und Stelle sind, ist es die Pflicht des Lehrers, sich mit einer kleinen Hausapotheke zu versehen und mit deren Verwendung bekannt zu machen, wobei sich der Umfang und Inhalt derselben nach den lokalen Verhältnissen zu richten hat. Ist es schon im allgemeinen wünschenswert, so ist es im Ausland meist geradezu unerläßlich, daß jeder Lehrer mit der ersten Behandlung Verunglückter vertraut sei, und wer es verabsäumt, sich mit den erforderlichen Kenntnissen und Materialien zu versehen, der ladet eine große Verantwortung auf sich. Die Eltern haben im Ausland ein Recht, von dem Manne, dessen Obhut sie ihre Kinder längere Zeit anvertrauen, zu verlangen, daß er bei unvorhergesehenen Unglücksfällen mit Rat und Hilfe bei der Hand ist.

Auch muß von jedem Lehrer im Auslande gefordert werden, daß er über die Behandlung schwachsinniger, taubstummer und blinder Kinder unterrichtet sei. Die Heilung derselben ist mehr oder weniger Sache des Arztes, aber der Lehrer muß die Mittel kennen, auch solchen Kindern einen gewissen Grad von Kenntnissen beizubringen. Der Segen eines einzigen Resultats lohnt reich die verwendete Mühe. Man muß ferner von jedem Lehrer im Auslande beanspruchen, daß derselbe ein stotterndes Kind zu heilen verstehe, ein stammelndes wenigstens in dem Falle, daß das Stammeln nur ein Gewohnheitsfehler ist. So nur kann er in jeder Richtung seiner humanitären Aufgabe gewachsen sein.

3. Die Vorbildung.

Wenn schon namhafte Pädagogen sich darüber beklagen, daß in manchen Orten Deutschlands die kleinen Kinder oft so gedanken- und spracharm in die Schule kommen, daß selbst der geschickteste Lehrer in Verlegenheit gerät, sobald er bemerkt, daß er die Kinder nicht versteht und die Kinder ihn nicht, so tritt der deutsche Lehrer des Auslandes noch weit häufiger und in höherem Grade solcher Gedanken- und Wortarmut gegenüber. Teils sind die Eltern vom Kampf ums Dasein mehr in Anspruch genommen, zumal wo sie auf die Hilfe von Dienstboten verzichten müssen, teils fehlen den Kindern geistige Anregungen durch Bilderbücher, Spielzeug, Spielgefährten 2c., oder sie bewegen sich, wie es meistens der Fall ist, in einer

fremdredenden Umgebung, so daß sie polyglott oder vielmehr aglott in die Schule kommen. Man begegnet im Auslande Kindern, die mit sechs Jahren noch kein Auffassungsvermögen für eine bildliche Darstellung besitzen, ohne etwa schwachsinnig zu sein.

Will man eine Fortwirkung dieses Mißstandes auf die Schule vermeiden, so ist das einfachste und einzige Mittel die Einrichtung eines Kindergartens. Dieser hat zunächst neben dem disziplinarischen Ziel das sprachliche zu verfolgen. Deshalb tritt Anschauungs- und Sprachunterricht in den Vordergrund, und es ist erstaunlich, wie rasche Fortschritte geistig normale Kinder bei geschickter Leitung im Sprechen machen. Es ist, als sollten die verlorenen Jahre im Sturme wiedererobert werden. In zweiter Linie ist in diesem Vorbereitungs-Kindergarten das Spiel zu pflegen, und zwar das gemeinsame, gesellige Bewegungsspiel, wodurch die Unterordnung des Individuums unter ein höheres Ganzes, das Opfern der Sonderinteressen für das Gemeinwohl in die Natur der Kinder übergeht. Zunächst empfehlen sich Reigen mit Gesang und Pantomimen. Bei der Begriffsarmut der Kinder müssen letztere jedoch unbedingt, wo es nur angeht, mit guten Nachbildungen wirklicher Gerätschaften ausgeführt werden, die man von jeder Spielwarenfabrik für wenig Geld beziehen kann, und die gleichzeitig vortreffliche Objekte für den Anschauungsunterricht liefern. Allein das Spiel darf sich nicht auf diese Reigen beschränken, weil dadurch allein ein Kind schließlich zum willenlosen Automaten herabgedrückt wird. Die Reigen haben abzuwechseln mit Spielen, die der Phantasie des Individuums freien Spielraum lassen, die also vom Lehrer nur angegeben und überwacht werden. Man wird bald bemerken, wie sich unter den Kindern erfinderische Köpfe zu Leitern und Gesetzgebern aufwerfen, andere die Rolle des Aufrechterhaltens der Ordnung übernehmen, noch andere dankbare Ausführer angegebener Ideen werden. Hier hat der Lehrer ein unvergleichliches Feld zum Studium der Charaktere und muß nun weckend und wehrend, aber doch nicht beschränkend eingreifen. Von Fröbelschen Spielen sind diejenigen zu wählen, welche den Kindern nützliche Selbstbeschäftigungen bieten, die sie auch dann ausüben können, wenn sie ans Haus gefesselt sind. Lust zu nützlicher Arbeit und technische Fertigkeit hierin mögen das Ziel sein, das durch geistreiche Betrachtungen nichts weniger als gefördert wird.

So sprachlich und geistig vorbereitet werden die Kinder fähig sein, beim Eintritt in die Elementarklasse die gebotene Nahrung aufzunehmen und zu verarbeiten.

4. Die Nationalität.

Die Bedeutung des gemeinsamen Spieles ist für Schulen des Auslandes aber noch viel weitertragend. In diesen Schulen finden wir wohl durchweg Kinder verschiedener Nationalität vereinigt, die sich durch Sitte und Sprache so fern stehen, daß die gemeinsame Schule an sich noch nicht zur Erzielung eines kameradschaftlichen Verhältnisses unter den Zöglingen ausreicht. Wenn hier der Lehrer nicht zielbewußt eingreift, so bleibt die Gefahr bestehen, daß in höheren Klassen eine merkliche Kluft mit feindseliger Tendenz sich zwischen den Nationalitäten öffnet. Diese Gefahr

wird durch den Geschichts- und Geographie-Unterricht vergrößert, der zu Neid, Eifersucht und Streit Veranlassung bieten kann. Da ist es zunächst auch wieder das geschickt geleitete Spiel, welches die Interessen vereinigt und welches, auch außerhalb der Schule fortgesetzt, die kindlichen Herzen näher bringt. Natürlich soll das Nationalgefühl nicht verwischt werden, ja gerade bei dem dazu leicht neigenden Deutschen muß der Nationalstolz möglichst gehoben und unterstützt werden, jedoch ist bei alledem eine internationale Toleranz und gegenseitige Achtung des Nationalbewußtseins wohl zu erzielen. Sehr fruchtbringend, und auch aus disziplinarischen Gründen ratsam, ist das Wecken eines gewissen Korpsgeistes unter den Zöglingen, welcher die Ehre der Schule an das Auftreten des einzelnen knüpft und auch durch äußere Zeichen, Tragen gleicher Mützen ꝛc., rege gehalten werden kann. Militärische Disziplin beim Turnunterricht, gemeinsame Märsche mit Pfeifern und Trommlern an der Spitze, gymnastische Spiele wecken und sichern die Kameradschaftlichkeit. Auch muß gerade im Auslande dem Sykophantentum, dem unberufenen Anzeigen unter den Mitschülern, energisch gesteuert werden. Bei Streitigkeiten unter den Schülern lassen sich mitunter durch Kinderschiedsgerichte nachhaltige Erfolge erzielen.

Die Verschiedenheit der Nationalitäten erheischt eine gewissenhafte Führung der Schülercharakteristiken, wenn anders der Lehrer sich die Durchführbarkeit einer gerechten Bestrafung von Übertretungen ermöglichen will. Widersprechen sich doch die Sitten der Völker nicht selten in solcher Weise, daß wir das als Unsitte rügen, was bei andern zum guten Ton gehört. Lautes Aufstoßen während der Mahlzeit ist in der besten türkischen Gesellschaft durchaus statthaft, ja gilt sogar als schmeichelhaft für den Wirt. Wie ungerecht würde also der Lehrer sein, der für dieses Vergehen in der Schule einen türkischen Knaben in gleicher Weise tadeln wollte, wie einen deutschen. Ja, der Unwille des Lehrers würde dem Kinde einfach unverständlich sein.

Bei dem Unterrichte in Geschichte und Geographie ist natürlich das deutsche Vaterland am eingehendsten zu behandeln, und der deutsche Schüler ist mit voller Liebe und Verehrung für sein Land und dessen Geschichte zu erfüllen. Dabei ist jedoch das Stammesbewußtsein fremder Kinder zu schonen, und bei der Behandlung ihres Landes hat man jede Verletzung eines edlen und heiligen Gefühls zu vermeiden. Es ist nicht schwer zu erreichen, daß jedes Kind fremder Nationalität bei aller Liebe zum eigenen Vaterlande sich doch mit Stolz rühmt, einer deutschen Schule als Zögling anzugehören.

In solchen Schulen ist es besonders am Platze, auf die Vorurteile genauer einzugehen, welche bei fremden Völkern gegen Deutschland herrschen, die gehässigen Anfeindungen zu widerlegen, welche den Deutschen in den Weg geworfen werden, und die gesunden Grundsätze zu entwickeln, auf denen der deutsche Handel und Gewerbefleiß basiert.

Aus Knaben werden Männer, und Eindrücke der Kindheit bleiben nicht selten fürs ganze Leben entscheidend. Achtung vor dem gesamten Deutschtum sei das Ziel!

5. Die Konfession.

Mit der Verschiedenheit der Nationalitäten, aus denen sich der Schülercötus einer deutschen Schule im Auslande zusammensetzt, geht eine Mannigfaltigkeit der Religionen und Konfessionen gemeiniglich Hand in Hand. Was also in Bezug auf die verschiedenen Nationalitäten, über die Pflege des Nationalbewußtseins, Erziehung zur nationalen Toleranz gesagt wurde, findet mutatis mutandis auch auf die unterschiedlichen Konfessionen Anwendung. Ja, was die Entwickelung eines entschieden ausgeprägten Sinnes für Duldung gegen Andersgläubige betrifft, so bietet sich gerade in der Schule reichste Gelegenheit und leichteste Benutzung derselben. Ist doch die Religion mehr als jeder andere Lehrstoff dem kindlichen Gemüte angepaßt, und wird doch zumal das Kindergemüt am meisten empfänglich für die Duldung predigende Lehre. Ich habe ausnahmslos die Erfahrung gemacht, daß Kinder, die in klösterlicher Härte und katholischer Verdammungsfreudigkeit erzogen waren, in kürzester Zeit und mit unverhohlenem Wohlbehagen die Schroffheit des Urteils abstreiften und ihre Herzen den versöhnenden Zielen erschlossen. Bei alledem behielten sie natürlich ihren katholischen Glauben unangetastet, und wenn sie nun nicht mehr als Katholiken angesehen werden sollten, so sind sie doch wenigstens um so bessere Christen geworden.

Während in Schulen gemischter Nationalität doch immer die deutsche in den Vordergrund gestellt werden und maßgebend für die Behandlung aller Unterrichtsfächer bleiben muß, giebt es doch viele deutsche Schulen im Auslande, bei denen keiner Konfession eine erste Stelle zukommt, die also konfessionlos sind, auch wenn einige Konfessionen durch die Schule des Religionsunterrichts teilhaftig sein sollten. Hier muß sich der Lehrer darüber klar sein, daß eine konfessionslose Schule darum noch keine religionslose ist. Der Stoff der Lesebücher ꝛc. bietet reiche Gelegenheit zur Behandlung und Besprechung religiöser Fragen, die hier nicht von ihrer dogmatischen, sondern ihrer höheren, rein ethischen Seite zu betrachten sind. Hier bietet sich Veranlassung, das sittliche Element der Religion im allgemeinen zur Geltung zu bringen und voll auf die Kinder wirken zu lassen. Auch ist es da, wo der sittlichende Einfluß des Religionsunterrichtes fehlt, geraten, denselben dadurch zu ersetzen, daß man die Kinder bei anderen Gelegenheiten zum Nachdenken über sich selbst oder ethische Motive veranlaßt. So kann man z. B. mit gutem Erfolge die Kinder zu moralischen Sentenzen, Sprichwörtern ꝛc. Pendants aus ihrem eigenen Leben suchen oder aber selbst Beispiele hierzu erfinden lassen. Die Kinder haben hieran großes Vergnügen und entwickeln nicht selten viel Phantasie und Erfindungsgabe. Weder in konfessionslosen noch in konfessionellen Schulen darf durch die Glaubenslehren die Freiheit des Unterrichts in irgend einer Weise beschränkt werden. Widersprüche zwischen Katechismus und Wissenschaft sind, soweit sie von den Kindern selbst entdeckt und aufs Tapet gebracht werden, entweder als rein formal oder sprachlich nachzuweisen (Sonne, stehe still!), oder aber von kulturhistorischen oder ethnologischem Standpunkte zu erklären, so daß der Dogmatismus sein Recht und der Kritizismus volle Befriedigung findet.

Im allgemeinen verdient die kritische Auffassung des gebotenen Stoffes seitens der Schüler mehr Pflege, als ihr gewöhnlich zu teil wird. Das Kind neigt naturgemäß zum Autoritätsglauben, und wenn eines Tages dem reifenden Geiste die reale Welt diesen Glauben erschüttert, so sieht sich das Individuum steuerlos umhergeworfen, ehe es nach qualvollen Kämpfen wieder festen Boden unter den Füßen hat. Und welchem erbärmlichen Lande gehört dieser Boden da nicht selten an! Man verlange von den Kindern weniger zu glauben und mehr zu prüfen. Man leite die Kinder an zu fragen, die Wahrheit zu suchen und zu finden. Ein Beispiel genüge. Die Kinder lernten: Bei der Spiegelung des Lichtes findet keine Farbenzerlegung statt. Der Regenbogen beruht auf einer Zerlegung des Sonnenlichtes. Die Kinder lasen, daß der Regenbogen durch Spiegelung des Sonnenlichtes in den Regentropfen entsteht. Hier muß also ein Fehler sein, den die Kinder selbst finden sollen. Sie setzen also Brechung statt Spiegelung. Nun werden die Kinder darauf aufmerksam gemacht, daß sich der gebrochene und einfallende Strahl auf verschiedenen Seiten des brechenden Mediums befindet, Beobachter und Sonne aber auf derselben Seite der Regenwand sind. So tauchen wieder Zweifel auf, die ihre Lösung a priori darin finden, daß wir es hier mit Spiegelung nnd Brechung zugleich zu thun haben. Hieran mag sich dann die Erklärung schließen, die nun nicht bloß geglaubt wird, sondern auch befriedigt. So wird den Kindern der gewaltige Unterschied zwischen den Lehren der Kirche und der Wissenschaft zum dauernden Bewußtsein gebracht, von denen die einen geglaubt, die anderen bewiesen werden müssen. So vorbereitet werden sie die rechte Waffe im Kampfe zwischen Forschung und Tradition zu führen wissen, so können vorurteilslose wissenschaftliche Erkenntnis und unerschütterliches Gottvertrauen friedlich nebeneinander bestehen.

6. Die Sprache.

Die größte Schwierigkeit, die dem deutschen Lehrer im Auslande gegenübertritt, ist der Umstand, daß eine Reihe von Kindern die deutsche Sprache nicht zur Muttersprache haben und ohne jedwede Kenntnis derselben in die Schule eintreten. Auch hier dient ein Kindergarten als notwendige und hinreichende Vorschule. Erfolgt aber der Eintritt erst im höheren Alter, so macht sich die Unkenntnis der Sprache in verschiedentlicher Weise störend bemerkbar. Zunächst kommt der Einfluß auf die Disziplin in Betracht. Als ich mein Amt antrat, stand ich einer Klasse gegenüber, in der nur der dritte Teil meine Worte verstand. Die anderen sprachen griechisch, armenisch, türkisch, italienisch und zum Teil französisch. Nun beruht die Autorität des Lehrers älteren Kindern gegenüber hauptsächlich in der geistigen Überlegenheit, vor der die Schüler Achtung haben, während den Kleinen die physische Kraft des Erwachsenen imponiert. Auf diesen Standpunkt mußte ich mich also meinen 16 jährigen Knaben gegenüber auch stellen, solange ich ihnen mein überlegenes Wissen noch nicht zum Bewußtsein bringen konnte. Ich that dies, indem ich beim Turnunterricht absichtlich Kraftproben mannigfacher Art vornehmen ließ, wobei ich die Knaben überzeugte, daß ich bedeutend stärker war. Nun bot sich beim

Geographie-Unterricht eine andere Gelegenheit. Wir sprachen über die Kulturentwickelung im allgemeinen, und ich zeigte die Entstehung griechischer, türkischer und armenischer Schriftzeichen aus Typen der Hieroglyphenschrift, erzählte den Kindern Dinge, die über die Ziele der Schule hinausgingen, nur um mit Wissen zu prunken, übersetzte auch den Italienern und Franzosen diese Erklärungen in ihre Sprache. Wo ich konnte, wurden für deutsche Sprichwörter griechische und türkische Pendants citiert, und — der Respekt vor mir war gesichert. Am dritten Tage schon sagte einer der Schüler zum Nachbar: „Hepsi bilir," zu deutsch: „Er weiß alles." Also war mein Ziel erreicht. Nun aber der Unterricht selbst! Um möglichst allgemein verständlich zu bleiben, muß der Ausdruck nicht nur so einfach und klar als möglich sein und verlangt eine vorzügliche Präparation, sondern der Lehrer muß die Rede durch bezeichnende Gesten unterstützen, für die die Kinder großes Auffassungsvermögen besitzen. Freilich muß man dann außerhalb der Schule seine Gliedmaßen in desto größere Obacht nehmen. Auch ist es erforderlich, einen gewissen Pleonasmus im Vortrage anzuwenden und dieselbe Sache in verschiedenen Wendungen und Ausdrücken zu erläutern. Dabei braucht man der Sprache keine Schwülstigkeit zu geben, sondern hat sich vielmehr einer Art kindlicher Ausdrucksweise zu bedienen, ähnlich derjenigen, welche die Bibel in den Büchern historischen Inhalts mit Vorliebe und Glück gebraucht. Anschauungsobjekte, einiges Zeichentalent und Sprachkenntnis oder wenigstens Wörterbücher sind unerläßlich. Letztere sind allerdings meist durch Dolmetscher zu ersetzen, die man unter solchen Verhältnissen gewöhnlich unter den Kindern selber findet.

Hat man es mit der Einführung von Gattungsbegriffen oder technischen Ausdrücken zu thun, die den Kindern auch in ihrer Muttersprache fremd sind, so empfiehlt sich das schriftliche Schematisieren von einem weiteren allgemein verstandenen Begriffe aus. Führt man die schematische Darstellung bis zu bekannten Endbegriffen, so wird das Verständnis der Zwischenglieder durch das Schema außerordentlich erleichtert, z. B.

Hilfszeitwörter
- der Zeit
  - sein, haben, werden
- der Aussage
  - Möglichkeit oder Notwendigkeit
    - können, dürfen, mögen, lassen, wollen, sollen, müssen.

oder:

Natur.
Naturkunde.
- Naturkörper. Naturbeschreibung.
  - organische
    - Animalien.
      - Menschen. Anthropologie.
      - Tiere. Zoologie.
    - Vegetabilien oder Pflanzen. Botanik.
  - unorganische oder Mineralien. Mineralogie.
- Veränderungen. Naturlehre.
  - äußere Physik.
  - innere Chemie.

Da man natürlich von Fremden nicht dieselbe Fertigkeit in der sprachlichen Ausdrucksweise verlangen kann, wie von Deutschen, so gebe ich bei deutschen Aufsätzen, um die ersteren nicht zu entmutigen, die letzteren nicht zurückzuhalten, die Dispositionen so, daß die Hauptpunkte von allen bearbeitet werden, die Anzahl der Nebenpunkte mit der sprachlichen Fertigkeit wächst, außerdem aber für alle Punkte zum eigenen Auffinden offen gelassen werden, die zwar nicht wesentlich, aber doch naheliegend genug sind, um von den Kindern auch wirklich gefunden zu werden. Wollte man im Unterricht in Geographie, Naturbeschreibung und Naturlehre ebenso verfahren, indem man aus diesen Fächern Stoffe zur Selbstbehandlung durch die Schüler gäbe, so würde damit eine verhängnisvolle Ungleichheit der Fortschritte und Leistungen innerhalb gleicher Stufen verbunden sein. Deshalb lasse ich Rekapitulationen aus diesen Stoffen nicht nach Art der Aufsätze behandeln, sondern gebe am Schlusse jeder Stunde bestimmte kurze Fragen, die aus dem Lehrstoff in knapper und präziser Form zu Hause im Diarium beantwortet werden. Die Antworten werden in der folgenden Stunde korrigiert, und in der dritten Stunde werden dieselben Fragen aus dem Kopf in Reinschrift beantwortet. Schriftliche Behandlung ist überall, Leitfäden in den Händen der Kinder sind wenigstens im Auslande unerläßlich.

Im allgemeinen lernen fremde Kinder die deutsche Sprache in der Schule leicht; doch darf man nicht verfehlen, durch mancherlei Mittel den Gebrauch des Deutschen zu erleichtern und zu beschleunigen. Zunächst sehe man von einem Wechseln der Plätze unter den Kindern nach dem Grade der Leistungen oder gar infolge einer richtigen Antwort oder einer guten Arbeit ab, sorge vielmehr dafür, daß jeder Ausländer deutsche Kinder als Nachbarn bekommt. Ferner ist darauf zu halten, daß während der Pausen unter den Kindern nur deutsch gesprochen wird. Auch lasse man viel auswendig lernen, insbesondere geschickt gewählte Prosastücke, und halte peinlich auf korrekte und vollständige Antworten bei allen Kindern. Auch mit folgender Methode habe ich gute Erfolge erzielt: An jedem Tage hat ein Kind Vortrag zu halten, d. h. es hat ein mehr oder weniger leichtes, kürzeres oder längeres, bereits in der Schule behandeltes Lesestück etwa acht Tage vorher bezeichnet bekommen, welches es nun nacherzählen muß. Je weniger das Kind die deutsche Sprache beherrscht, desto mehr wird es sich an den Wortlaut halten, immer aber kann man sich durch einige Zwischenfragen von dem Grade des Verständnisses überzeugen. Damit aber nicht denkfaule Kinder trotz sprachlicher Befähigung den Stoff einfach auswendig lernen, wählt man für solche längere Stücke und gestattet dabei allen Kindern, beim Nacherzählen alles Unwesentliche ganz wegzulassen, lobt die kürzere Wiedergabe als die bessere, ja erlaubt sogar, das ganze Stück in einem einzigen Satze nachzuerzählen, wenn dieser nur den Nagel auf den Kopf trifft. Nennt ein Kind den Hauptpunkt mit drei Worten, um so besser, durch Fragen entwickelt es dann von diesem Zentrum aus die ganze Handlung in klarster Weise bis zu jedem Umfang.

Bei der Anwesenheit von Kennern fremder Sprachen in der Schule hat der Lehrer noch einen anderen Punkt zu beachten, den ich doch nicht

ganz unerwähnt lassen möchte. Wir lernten in der französischen Stunde in Deutschland die Aussprache des ç im Worte leçon dadurch, daß uns klar gemacht wurde, wie das Wort ohne Cedille ausgesprochen werden würde. Wer in seiner Klasse Franzosen hat, der wähle lieber das Wort français zu solchen Experimenten und vermeide lieber ein Gekicher, ehe er durch Nachforschen die Sache noch verschlimmert. Aus gleichem Grunde hat man sich z. B. in Gegenwart von Kindern, die der türkischen Sprache mächtig sind, zu hüten, das Wort l'âme ohne Artikel zu nennen. Also auch hierauf hat ein vorsichtiger Lehrer zu achten.

Aus allem geht hervor, daß es das eifrigste Bestreben eines Lehrers im Auslande sein muß, sich möglichst schnell Kenntnisse in allen den Sprachen zu verschaffen, die von seinen Kindern verstanden werden. Dies ist so selbstverständlich, daß ich nicht so viele Worte darum machen würde, wenn ich nicht Kollegen kennen gelernt hätte, die diese Notwendigkeit völlig außer acht ließen.

7. Die Natur des Landes.

Seit Pestalozzi sucht man in allen Unterrichtsfächern von der unmittelbaren Umgebung aus den Horizont der Kinder konzentrisch zu erweitern, und auf der Basis dieses Grundgedankens sind unsere heutigen besseren Lehrbücher abgefaßt. Die Heimat mit ihrer Fauna und Flora liefert den ersten Stoff im Anschauungsunterricht, im Lesen, in Geographie und Naturbeschreibung, ihre Verkehrs- und Münzverhältnisse bieten Aufgaben für den ersten Rechenunterricht. Bietet diese Übereinstimmung des Unterrichtsmaterials mit der nächsten Umgebung im Inland eine wesentliche Erleichterung, so ist deren unvermeidliche Verschiedenheit im Ausland eine Quelle zahlreicher Schwierigkeiten. Im ersten Geographie- und Naturbeschreibungs-Unterricht kann man freilich zunächst von der Benutzung eines Buches in der Hand der Schüler absehen, im Rechenunterricht aber schon weniger, im Leseunterrichte gar nicht. Da ist denn wieder Anschauungsmaterial, eine Sammlung deutscher Münzen, Maße und Gewichte oder deren Abbildungen u. s. w., notwendig. Auch hat man bei Anschaffung einer Schülerbibliothek, die für Schulen im Auslande aus den verschiedensten Gründen unumgänglich nötig ist, die Natur des betreffenden Landes zu berücksichtigen, um fehlende, aber für das Verständnis des Unterrichtes nach deutschen Lehrbüchern erforderliche Kenntnisse zu ergänzen.

Der deutsche Lehrer ist mit seiner Heimat schon durch seine eigene Ausbildung nach allen Richtungen hin bekannt, während er im Ausland sich die nötige Kenntnis in der Heimatskunde autodidaktisch zu erwerben hat. Dieses Studium bietet ihm jedoch die größten Schwierigkeiten, da ihm hierfür Bücher in nur geringem Maße oder in nur zu unverhältnismäßig hohen Preisen zur Verfügung stehen, das Bereisen des Landes selbst während der Ferien aber gewöhnlich ebenso schwierig als kostspielig und gefahrvoll ist. Desgleichen können auch Exkursionen der Schüler in Wald und Feld, Turnerfahrten u. s. w. zumeist gar nicht, oder doch nur in einer dem eigentlichen Zwecke kaum entsprechenden Weise ausgeführt werden.

Auch das von Hause mitgebrachte oder aus deutschen Lehrbüchern geschöpfte Wissen in der Anthropologie, über Wohnung, Kleidung, Nahrung, Körperpflege und dergl. hat der Lehrer nicht ohne weiteres auf andere Gegenden anzuwenden. Aus diesen und ähnlichen Gründen ist dem Lehrer im Auslande stets zu empfehlen, gesellschaftlichen Verkehr mit einem tüchtigen Arzt der betreffenden Gegend zu suchen, der auch gern bereit sein wird, sich seine Wirksamkeit durch Verbreitung gewisser Kenntnisse und Verhaltungsmaßregeln erleichtern zu lassen. Die Natur des Landes ist auch nicht selten infolge zeitweiser Schwierigkeit der Kommunikation der Grund von Schulversäumnissen und Verspätungen. Treten diese Verhältnisse periodisch ein, so sind sie bei der Verteilung des Lehrpensums auf die einzelnen Schulwochen zu berücksichtigen.

8. Das Elternhaus.

Das Elternhaus ist überall ein von der Schule als miterziehend zu berücksichtigender Faktor, und Notizen über dasselbe bilden einen äußerst wichtigen Teil der Schülercharakteristik. Nirgends aber weist diese Rubrik so einschneidende Verschiedenheiten auf wie gerade im Auslande, und hierin liegt wieder eine große Schwierigkeit für den Lehrer. Die Mannigfaltigkeit der Berufsklassen, der Vermögensverhältnisse, der Konfessionen, Nationalitäten, Sprachen, Sitten der Eltern ist bei deutschen Schulen im Auslande größer als sonstwo und hat eine ebenso große Mannigfaltigkeit miterziehender Faktoren im Gefolge. Es ist deshalb auch unmöglich, an dieser Stelle alle Abweichungen vom heimatlichen Brauche zu berücksichtigen, die dem Lehrer hierdurch aufgenötigt werden, und deren Wahl der Intelligenz desselben überlassen bleiben muß. Auf einige sehr wesentliche Punkte möchte ich jedoch aufmerksam machen. Die deutschen Gemeinden im Auslande enthalten wohl durchweg eine Reihe von Elementen, die von den Motiven ihrer Auswanderung nicht gern sprechen, wenn anders sie bei der Wahrheit bleiben wollen. Diese besaßen nicht die Fähigkeit oder die Absicht, sich den vom Staat oder der Gesellschaft aufgestellten Gesetzen und Normen nach jeder Richtung hin zu unterwerfen. Von diesem Auflehnen gegen eine bestehende Ordnung bleibt im Charakter stets ein Teilchen haften und macht sich auch gewöhnlich bei den Kindern bemerkbar. Hier hat die Schule zu bessern. Ich thue dies außer den landesüblichen Mitteln der Schule unter anderem dadurch, daß ich eine Reihe kleiner Ämter (Aufsicht über Katheder, Schwamm, Trinkgläser, Tinte, Thüren, Turngeräte, Abreißen des Kalenders u. s. w.) unter solche Kinder verteile, die zu Unordnung besonders neigen und dieses Vertrauensvotum als hohe Ehre betrachten. Ja nicht aber übergebe man, wie ich es in manchen deutschen Schulen fand, alle diese Ämter einem und demselben dazu besonders geeigneten Individuum, etwa gar noch durch alle Klassen hindurch. Man erzieht dadurch ein subalternes Faktotum.

Eltern anderer Nationen bedrohen die Schulen häufig mit einem noch schlimmeren Übel. In solchem Elternhause herrscht nicht selten eine unserem sittlichen Gefühl direkt widersprechende Moral, die den Eltern als National-Eigentümlichkeit nicht zum Vorwurf gemacht werden kann, aus

gleichem Grunde aber schon in frühester Zeit in Wort und That auf die Kinder sich überträgt. Hier muß der Lehrer ein scharfes Auge haben, um seine Zöglinge vor dem so leicht übertragbaren Ansteckungsstoffe des moralischen Sumpfes zu bewahren. Auch hat der Lehrer im Auslande im allgemeinen nicht auf diejenige Unterstützung seitens der Eltern zu rechnen, die ihm in Deutschland wohl durchweg zu teil wird. Häufig sind ja die Eltern gar nicht im stande, die Schularbeiten der Kinder zu überwachen. Mitunter fehlt im Elternhause Tinte, ein Tisch, Platz oder Gelegenheit zum Anfertigen der Schularbeiten. Ich habe nur durch einen Zufall erfahren, daß solche ungünstige Verhältnisse auch mir gegenüberstehen. Es war im Winter 1884, als der Ofen in meinem Klassenzimmer so rauchte, daß mir nichts anderes übrig blieb, als meine ganze Gesellschaft nach Hause zu schicken. Ich lasse die Fenster öffnen und kehre nach einiger Zeit mit dem inzwischen geholten Ofensetzer zur Vornahme einer Untersuchung zurück. Zu meinem Staunen sah ich, daß 80 Proz. meiner Schüler in dem kalten und rauchigen Zimmer mit Schularbeiten beschäftigt saßen. Ich war zunächst nicht wenig stolz auf diese Arbeitslust, für deren Ursache ich meine eigene Schulpraxis hielt, denn mit welchem Jubel wären wir seinerzeit in solchem Falle nach Hause gestürmt. Auf meine Fragen wurde ich aber bald eines Besseren belehrt. Die einen hatten zu Hause kein Schreibmaterial, andere keinen Platz, andere mochten nicht nach Hause, weil ihre Eltern von ihnen Hausarbeit oder das Warten kleiner Geschwister verlangten. Seit dieser Zeit gebe ich als häusliche Arbeit nur kleine schriftliche, meist aber bloß mündliche Pensen auf und gestatte überdies, schriftliche Arbeiten im Schulzimmer selbst anzufertigen. Wie wenig Unterstützung auch in anderer Beziehung der Lehrer im Ausland seitens der Eltern finden kann, erweist ein anderer Fall, der jedoch hoffentlich vereinzelt dasteht. Ein zwölfjähriges, sehr entwickeltes Mädchen beharrte in so unverbesserlicher Faulheit und Unordentlichkeit, daß ich mich zuletzt entschloß, dasselbe auf eine abseits gestellte Bank allein hinzusetzen, mit dem Bemerken, daß ich sie erst nach sichtbarer Besserung wieder als zu meinen Schülern gehörig rechnen würde. Darüber fühlte sich das Mädchen so beschämt, daß es weinte, was es noch nie gethan hatte, und sich auch wirklich zu meiner größten Freude den Rest des Vormittags recht brav hielt und im Schreiben sichtlich Mühe gab. Am Nachmittag war es zu meinem Staunen schlimmer als je. Nachforschungen ergaben, daß die eigene Mutter das Kind, welches ihr mit Thränen in den Augen seine Bestrafung mitgeteilt hatte, mit den Worten tröstete: „Dummes L...., sei doch froh, da sitzt du nicht so warm!“ Diese Mutter war eine deutsche Frau in mittlerer bürgerlicher Stellung. Das Mädchen wurde natürlich sogleich auf seinen früheren Platz gesetzt. Während alle diese Umstände das disziplinarweise Vorgehen des Lehrers steigern, erschweren sie es zugleich durch die Verschiedenheit in der häuslichen Bestrafung, von der sich der Lehrer unbedingt Kenntnis verschaffen muß, nicht etwa, um in gleichem Sinne vorzugehen, sondern um davon abweichen zu können. Wie in der Mannigfaltigkeit der Methoden, die einem Lehrer zu Gebote stehen, seine Lehr-Erfolge beruhen, so basieren seine Erfolge in der Disziplin auf der Mannigfaltigkeit seiner Strafmittel und

auf seinem Geschick, stets das richtige in der rechten Weise anzuwenden. Es ist dies ein Stoff, reich genug um ein Buch zu füllen, und ich muß mich daher begnügen, darauf aufmerksam zu machen, wie sehr einiges erfinderische Talent in der Richtung dem Lehrer Mühe und Ärger erspart.

9. Die Behörde.

Die Notwendigkeit der Anwendung besonderer Strafmethoden macht sich im Auslande noch aus einem andern Grunde geltend. Da nämlich zumeist ein allgemeiner Schulzwang nicht besteht, oder von keiner Behörde in seiner Durchführung überwacht wird, so treten viele Kinder erst in verhältnismäßig hohem Alter in die Schule ein. Armut oder die Unmöglichkeit, eine helfende Hand im Hauswesen zu finden, nötigen viele Eltern, ihre Kinder so lange im Hause zu behalten, bis jüngere Geschwister der Mutter zur Hand gehen können. So sieht man nicht selten die Unterstufe aus Kindern von 6 bis 14 Jahren zusammengesetzt. Hierdurch wird eine ganze Reihe von Strafen unanwendbar, die nur für die Kleinen berechnet sind, und deren Wirkung durch die Heiterkeit, die sie bei größeren Kindern erregen, aufgehoben wird. Umgekehrt üben Bestrafungen letzterer durch ihre scheinbare Strenge eine zu vermeidende einschüchternde Wirkung auf erstere aus. In solchen Fällen wird die individuelle Bestrafung mehr in den Vordergrund zu treten haben. Aus der Zahl der Mittel will ich nur einige Beispiele allgemeiner Bedeutung hervorheben. Kinder, die zu Hause sehr streng gehalten und an körperliche Züchtigung gewöhnt waren, blieben empfindlich für ein ernstes Wort in meiner Privatwohnung unter vier Augen, während andere sich nur aus dem öffentlichen Tadel etwas machten, wenn dieser die Blicke aller Mitschüler auf den Schuldigen richtete. Letzteres erreichte ich bei einigen Zöglingen am wirksamsten und nachhaltigsten in der Weise, daß ich zunächst das Vergehen mit einem kurzen Tadel rügte. Wenn ich aber bemerkte, daß der Schuldige gleichgültig blieb, so wartete ich eine Gelegenheit beim Lese-Unterrichte ab, um für eine der Erklärung bedürftige Stelle die Handlungsweise jenes als erläuterndes Beispiel zu geben. Das war solchen Herren zumeist äußerst fatal, und da ich diese Methode bei dem einzigen Fall nicht wiederholte, hütete sich der Knabe, durch sein Benehmen eine nochmalige derartige Bezugnahme auf seine Person hervorzurufen. Ein Mädchen von 6 Jahren konnte ich auf keine andere Weise in seinem Ehrgefühl angreifen, als wenn ich das Kind und seinen Fehler durch irgend eine spöttische Bemerkung zum Gegenstand allgemeinen Gelächters machte. Nur bei solcher Gelegenheit weinte es und hütete sich merklich vor einem Rückfall. Diese Eigentümlichkeit hat das Kind noch jetzt, wo es bereits 10 Jahre alt ist. Dabei habe ich die Beobachtung gemacht, daß Kinder, die für öffentlichen Tadel besonders empfänglich waren, den Ausdruck der Anerkennung am liebsten privatim entgegennahmen und umgekehrt.

Außer in dem oft späten Eintritt der Kinder in die Schule macht sich der Mangel einer Exekutivbehörde auch in der Unregelmäßigkeit des Schulbesuches geltend. Es ist dies eine vielköpfige Hydra, mit der der

Lehrer in beständigem Kampfe liegen muß. Es ist nicht zu verwundern, daß viele Eltern den ungeheuren Einfluß der Regelmäßigkeit im Schulbesuche nicht begreifen können, wunderbar aber ist es, daß es Eltern giebt, welche den Lehrer damit zu ärgern beabsichtigen, daß sie ihre Kinder hin und wieder von der Schule zurückhalten.

Ist hier schon der Lehrer auf sich selbst angewiesen, so treten da, wo eine die Schule nach allen Seiten beaufsichtigende Behörde fehlt, noch in anderer Beziehung Anforderungen an die eigene Aufmerksamkeit und Umsicht des Lehrers heran. Es geschieht dies z. B. in allen sanitären Schulfragen. Der selbständigere Lehrer im Ausland hat von selbst sein Augenmerk auf die Einrichtung der Schulzimmer nach Licht und Luft, die Beschaffenheit des Trinkwassers, Anlage und Desinfektion der Senkgruben &c. zu richten. Auch hat er, ohne höheren Auftrag abzuwarten, bei herrschenden Epidemieen sich über die nötigen Vorsichtsmaßregeln zu unterrichten und dieselben aufs peinlichste durchzuführen. Es versteht sich von selbst, daß von einem unkontrollierbaren oder unkontrollierten Manne ein höheres Maß von Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue gefordert werden muß, als unter gewöhnlichen Verhältnissen.

Wenn ich mich bemüht habe, die Aufmerksamkeit der deutschen Lehrer des Auslandes auf einige Punkte ihrer pädagogischen Praxis zu richten, die von einheimischen Verhältnissen mehr oder weniger abweichen, so ist dabei noch als Nebenprodukt die Thatsache hervorgegangen, daß an den deutschen Lehrer im Auslande höhere Anforderungen von Wissen, pädagogischer Befähigung, Intelligenz und Berufseifer gestellt werden müssen, als im Inland. Hieraus folgt die Notwendigkeit der größten Vorsicht für Gemeinden in der Wahl, für Schulvereine oder einzelne Personen in der Empfehlung eines Lehrers fürs Ausland, ein Umstand, dem bisher nur wenig Beachtung von ersteren geschenkt werden konnte, von letzteren aber geschenkt wurde, und doch hat Deutschland selbst vielleicht mehr Interesse an dem Gedeihen seiner Schulen im Auslande, als man gemeiniglich annimmt. In demselben Maße, wie sich die Überzeugung hiervon Bahn brechen wird, wird das Mutterland seinen fernen Kulturkindern näher treten. Das walte Gott!

Der Wert der Unterrichtssprache für den Religionsunterricht.

Von E. Krage, Pastor in Stockholm.

Dem Religionsunterrichte fällt die Erziehung im besonderen zu. Der Wille des Kindes soll durch die aus den vorgeführten Wohlthaten Gottes erkannte Liebe wie durch den aus seinen Strafen erkannten Zorn zum Bewußtsein der Abhängigkeit von Gott und zur freudigen Erfüllung des in Gottes Wort kundgegebenen göttlichen Willens hingeleitet werden. Die biblische Geschichte liefert zu diesem Zwecke das passendste Material. Und je nach der Sympathie oder Antipathie, welche die biblischen Personen in dem Gemüte des Schülers hervorzurufen vermögen, bestimmt sich sein Wille. Er spricht beim Anhören der That eines Kain aus natürlichem Abscheu: „Das thue ich nicht." Er soll dasselbe sprechen unter dem Sichbewußtwerden des göttlichen Zornes. Er spricht bei der That des Samariters: „Das war schön, das will ich auch thun!" Er soll es sprechen unter dem Eindrucke der göttlichen Verheißung: „Selig sind die Barmherzigen, denn sie werden Barmherzigkeit erlangen". Durch fortgesetzte Zuführung von Beispielen, welche am Abschlusse der Bildung die zehn Gebote in Geschichten umfassen müssen, und die damit verbundene stetige Einwirkung auf das Kind, muß schließlich das Herz fest werden und im gegebenen Falle, wie von einer unsichtbaren Macht getrieben, sich für das Gute entscheiden.

Der Religionsunterricht hat aber auch die religiöse Bildung zur Aufgabe. Er soll das wahre Verhältnis des Menschen zu Gott, wie es jetzt durch die Sünde ist, und wie es sein sollte, sowie auch den Weg, auf dem es wieder das rechte werden kann, Christum zeigen und das Kind dahin führen. Die psychologische Form ist hier dieselbe, wie bei der sittlichen Bildung: Abneigung gegen alle andern Wege und Freude an der in Christo dargereichten Gnade bestimmen den Willen zur Annahme der letzteren. Die anhaltende Einwirkung nach dieser Richtung hin muß Glaubensfestigkeit erzeugen.

Aus diesen Bestimmungen des Zieles für den Religionsunterricht ergiebt sich die Forderung hinreichenden biblischgeschichtlichen Stoffes. Es ist nun aber ein Postulat unsres Denkens, das vielfach Gewonnene zusammenzufassen. Nach der Form dafür haben wir nicht erst zu suchen, sie ist uns in den biblischen Sprüchen und Kirchenliederversen gegeben. Sie wollen daher behalten und gewußt werden, wenn in ihnen die Lehre in nuce gegeben ist.

Der Religionsunterricht hat aber auch eine kirchlich-erziehliche Aufgabe. Das Kind soll als späteres Gemeindeglied am kirchlichen Leben teilnehmen. Es muß also auch von der heiligen Schrift, auf der unsre Kirche ruht, unseren Bekenntnisschriften, den Früchten kirchlichen und evangelischen Kämpfens, so viel wissen, daß es Verständnis für allgemeine kirchliche Fragen hat. Daraus ergiebt sich sogleich die Forderung nach einiger kirchengeschichtlicher Kenntnis. Es soll auch, um sich am

Kultusleben der Gemeinde beteiligen zu können, Kirchenlieder auswendig wissen, um nicht stets nach dem Gesangbuche greifen zu müssen, und muß für das Gemeindeleben Verständnis haben. Was sollte wohl heute jemand in unserer Predigt, der keinen Religionsunterricht gehabt hätte!

Der Schule fällt auch die Aufgabe zu, genügendes Material für die Katechese des Konfirmanden-Unterrichtes zu sammeln. Dieser sollte nur den Stoff systematisch zusammenzufassen und in seiner Gesamtheit zu unmittelbarer Herzensaneignung zu bringen haben. Die Auswahl an Geschichten, Sprüchen und Liedern muß daher so groß sein, daß für jeden katechetischen Begriff mindestens je ein Ausgangspunkt für die Behandlung vorgefunden wird. Der religiöse Lehrstoff bietet aber auch vieles zu formaler Bildung, und da hieße es doch die Sache halb behandeln, wenn dies aus dem Auge gelassen würde.

Zur Aufstellung dieser allgemeinen Forderungen haben wir uns genötigt gesehen, da man sich hier unter dem Eindruck des Unerreichten und der Unerreichbarkeit das Ziel gern etwas näher herangeholt hätte. Das darf aber keine Schule zugeben, mag es eine deutsche in Schweden oder eine schwedische in Deutschland, mag sie in der Stadt oder auf dem Lande sein, denn die sittlichen, religiösen und kirchlichen Lebensforderungen sind überall gleich.

Man hat in gewiß richtiger Erkenntnis, daß Religion hauptsächlich Gefühlsleben ist, eine gewisse Gemütsbildung verlangt, von der man eigentlich nicht weiß, was sie sein soll. Was sollte das denn sein? Ein ganz unbestimmtes Gefühlsleben ohne reale Unterlage? Das nennt man Schwärmerei, aber nicht Religion, noch viel weniger Christentum. Das meinen aber auch die Fordernden selbst nicht, wenn sie sagen: „Wir können nur wünschen, daß die junge Generation so wird, wie wir sind. Wir sind empfänglich für alles Gute, freuen uns des christlichen Gottesdienstes, thun Gutes, soweit es in unsrer Macht steht, ohne daß wir die gelernten Sprüche noch alle können, ohne zu wissen, wo Abraham gewohnt hat.“ Die Richtigkeit dessen vorausgesetzt — woher dann aber die Freude an Christo, die Liebe zum Guten? Weshalb das Gemüt gerade in diesem Zustande und der Wille in dieser Richtung? Abrahams Lebensgeschichte in den einzelnen Zügen wiederzugeben, ist schon nach kürzerer Frist, als vielleicht 20 Jahren, nicht mehr möglich, aber Abrahams vorbildlicher Glaubensgehorsam hat seiner Zeit mächtig auf das kindliche Gemüt gewirkt, und dieser Eindruck ist ein bleibender geworden. Die einfache Erinnerung an Isaaks Opferung zaubert sogleich wieder den damals gewonnenen Eindruck hervor. Ohne diese Geschichten wäre das nicht der Fall gewesen. Man nimmt bei der Forderung nach bloßer Gemütsbildung das Resultat der Erziehung ohne die Ausrechnung, hält ersteres ohne das zweite für möglich.

Hätten aber nicht die biblischen Geschichten gewirkt, so hätten es andere, jedenfalls nicht so gute, gethan, über denen die richtende Schneide des Wortes Gottes unter Führung des Lehrers nicht geschwebt. Gemütbildend ist jede Religion, selbst das Heidentum, aber göttlich offenbarte, sittliche Ziele und sittliche Kraft hat nur das Christentum. Seine Quelle ist die heilige Schrift. Aus ihr muß daher der Lehrstoff genommen

werden, wenn man christlich-sittlich bilden will. Daß dieser geistig aufgenommen, verarbeitet, gewußt und behalten sein will, sind psychologische Elementarforderungen.

Hier in Stockholm, der Residenzstadt eines evangelisch-lutherischen Kulturstaates, der von seinen Staatsangehörigen eine für deutsche Staatsbürger unglaublich hohe Schulsteuer verlangt und viel zur Förderung des Schulwesens thut, erwächst uns daneben noch die Ehrenpflicht, die deutsche Schule in einer, den deutschen Stamm und die deutsche Bildung würdig repräsentierenden inneren und äußeren Verfassung zu halten, wenn sie nicht zum Spott eines fremden Volkes werden soll. Unsere Leistungen müssen sich in jedem Lehrfache mit denen schwedischer Schulen gleichen Grades messen können, sonst erweisen wir dem deutschen Namen einen schlechten Dienst.

Wie werden wir unseren Aufgaben gerecht? Ich nehme aus dem Hauptzweige des Religionsunterrichtes, der biblischen Geschichte, ein Stück heraus.

Ein Schüler der dritten Klasse (Mittelstufe) erzählt die nach schulmäßiger Besprechung aufgegebene Geschichte folgendermaßen:

„Jesus sagte zu etliche, die vermaß sich selbst, daß sie wären fromme, und verachtete die anderen, ein solch Gleichnis: Zwei Menschen haben gegangen hinauf in das Tempel zu beten."

Und aus dem Gleichnis vom reichen Mann und armen Lazarus: „Es war ein reicher Mann; der kleidete sich alle Tage in Purpur und köstliche Leinwand. Es war aber auch ein Armer, mit Namen Lazarus, der lag vor seiner Thür voller Schwären und begehrte sich zu sättigen von den Brosamen, die fielen von des Reichen Tische; doch komm die Hunde und leckte ihn seine Schwären."

Das sind keine deutschen Kinder, die so erzählen, das hört man sofort. Zwei Drittel von ihnen haben kein deutsches Wort mit in die Schule gebracht. Ihre Mütter sind meist Schwedinnen, daher auch ihre Muttersprache die schwedische ist. Die deutsche Sprache haben sie erst in der Schule gelernt; sie soll die Unterrichtssprache sein. Unsere schwedisch-sprechenden Schüler nun scheiden sich in solche, die mit dem ersten Schuljahre bei uns aufgenommen werden, und in solche, die in späteren Jahren von schwedischen Schulen zu uns kommen.

Obige Probe nun ist das Bildungsresultat einer zweijährigen Unterrichtszeit an einem gut begabten Schüler letzterer Art, dem der Stoff in schwedischer Sprache bekannt war. Die ersteren machen einige Fehler weniger. Die deutsch-sprechenden begehen besonders Fehler syntaktischer Art, nehmen Schwedizismen auf und übertragen stammverwandte Wörter der schwedischen Sprache in die oft sehr ungleiche Bedeutung der deutschen.

Im obigen ist nun eigentlich nichts weiter deutsch, als die Wortstämme; alles andere ist schwedisch, sowohl in Bezug auf das Syntaktische als auf das Formale.

Es ist nun doch nicht möglich, alle diese Fehler durchgehen zu lassen. Die Wiedererzählung wird sich also folgendermaßen gestalten: Schüler: „Jesus sagte zu etliche." Lehrer: „zu etlichen." Sch.: „Jesus sagte zu etlichen, die vermaß sich selbst." L.: „die sich selbst vermaßen." Sch.:

„die sich selbst vermaßen, daß sie wären fromme.“ L.: „daß sie fromm wären.“ Sch.: „daß sie fromm wären.“ u. s. w.

Ist das eigentlich noch Unterricht? Ist das Religionsunterricht? Man sieht, die Kinder kennen die Form noch nicht; die in dem Wortstamme liegende allgemeine Bedeutung haben sie begriffen, die Form aber nicht. Bei dem Teile der Schüler, welcher im ersten Jahre des Klassenkursus die Wortlehre gehabt hat, kann man schließlich darauf zurückgreifen und auf Grund dessen verbessern, der andere Teil aber versteht das nicht. Wie weit aber sollte das gehen, wollte man einen solchen kleinen Abschnitt als ein fremdsprachliches Stück behandeln und wie weit würde man hinter dem Pensum zurückbleiben! Es bleibt nichts weiter übrig, als die gewiß nicht vollkommene Art der Verbesserung. Eine solche darf aber nicht unterbleiben, denn die Form ist nicht gleichgültig für das Verständnis. Es ist doch wohl ein Unterschied, ob wir erzählen: sie kamen oder sie kommen. Beides aber erhalten wir wieder durch: „sie komm.“ Nehmen wir aber auch wirklich an, der Schüler denkt das Richtige, und er fehlt nur in der Form, wie sollen wir das kontrollieren, wenn wir nicht auf Korrektheit der Form halten? Es liegt ferner viel daran, ob wir ein kleines Wörtchen im Satze wiedererzählt bekommen oder nicht. Ein kleines „Nur“ giebt dem ganzen Satze eine einschränkende oder einem Satzteile eine hervorhebende Bedeutung. Die kleinen Wörter sind logisch die wichtigsten.

Oft erheben sich vor oder nach dem Nacherzählen Hände zum Fragen: z. B. einmal: „Was heißt etliche?“ „Was heißt es denn? gebt ein anderes Wort dafür!“ — Keine Antwort. — „Wie heißt es auf Schwedisch?“ „Etliche heißt ätliga.“ Dies bedeutet aber „eßbare“. Kein Schüler der Klasse erhebt dagegen Einspruch; alle sind zufrieden, oder sie wissen es alle nicht. Beim Vorerzählen ist sicher dasselbe Wort angewandt worden, eine Erklärung aber wurde nicht für nötig gehalten; und da der Schüler, welcher in der Klasse nacherzählte, das Wort mit Zuversicht nachsprach, konnte man keinen Argwohn haben, daß es nicht verstanden sei. Was lernen wir aber daraus? Die ganze Klasse hat sich nichts bei dem Worte gedacht, noch weniger bei dem Satze, denn was soll es heißen: „Er aber sprach zu Eßbaren, die sich selbst vermaßen?“ Das ist ja doch der reine Unsinn. Aber die Kinder begnügen sich damit, nicht etwa, weil sie denkfaul sind, sondern weil sie kaum noch wissen, wo sie zu fragen anfangen sollen. Der Lehrer kann aber nicht immer nur die den Kindern bekannten Worte wählen; ihm fehlt jeder Maßstab für den etwa vorhandenen Vokabelvorrat.

Wir sahen uns daher nach einer kurzen Thätigkeit genötigt, nach der Besprechung einer Erzählung das Geschichtsbuch aufschlagen, Satz für Satz lesen und fragen zu lassen, wenn wir eine verständige und verstandene Nacherzählung verlangen wollten.

Jetzt suchen wir das Verständnis durch Zuhilfenahme der schwedischen Sprache zu vermitteln, indem schwierigere Sätze auch noch in dieser gegeben werden. Daß diese dann aber erst wieder so behandelt werden müssen, wie es in der Heimat mit dem in deutscher Sprache gegebenen Stoffe geschieht, liegt auf der Hand.

Von einer sprachlichen Bildung kann wohl in unserem Unterrichte kaum die Rede sein. Bildung ist doch Entwickelung; dieses setzt das Vorhandensein eines Keimes voraus. Das trifft aber hier nicht zu. Die deutsche Sprache ist nicht vorhanden; sie soll vielmehr erst geschaffen werden, aber sie soll auch bei der Schöpfung schon atmen, leben und wieder zeugen. Der ganze Unterricht erhält damit in dieser Beziehung die Aufgabe: an unbekanntem Stoffe die unbekannte Form zu lehren. Das ist aber nur möglich unter Voraussetzung der Kenntnis von allgemeinen Begriffen, durch Vermittelung der unmittelbaren Anschauung, d. h. durch Sehen der genannten Gegenstände selbst oder deren Abbildungen, oder durch Umsetzung der unbekannten Form in eine bekannte, der deutschen Sprache in die schwedische, unter Mitbenutzung der je nach der Stufe der Klasse vorhandenen Kenntnis der deutschen Sprache. Welches Gemengsel! Daß die so erzielte Form nur die allerroheste sein kann, wenn die Sache selbst nicht ganz stehen bleiben soll, ist leicht verständlich, daher muß man denn auch auf der Mittelstufe mit dem zufrieden sein, was unsere Probe zeigt.

In Bezug auf die materiale Bildung ist die Aufgabe des Unterrichts die Umkehrung von der sprachlichen: den unbekannten Stoff in unbekannter Form darzubieten. Letztere wird wieder in die bekannte umgesetzt, und der Stoff soll schließlich in der unbekannten gewußt werden, soll geistig angeeignet sein. Das Verfehlte eines solchen geistigen Vermittelungsweges liegt klar zu Tage.

Trotzdem wollen viele hiesige Deutsche an die doch gewiß berechtigte Forderung nach Regelung der Verhältnisse, die Unterrichtssprache, aus Furcht vor Gefährdung des deutschen Charakters der Schule, gar keine Zugeständnisse machen. Sie verteidigen ihre Stellung damit, daß sie sagen, mit der deutschen Sprache zieht der deutsche Geist in das Gemüt der Kinder ein. Ob nun bei einem solchen Sprachengemisch überhaupt noch Geistesreinheit vorhanden ist und der Geist der einen oder der anderen Sprache der Sache einen deutlichen Charakter ausprägen kann, ist doch mehr als zweifelhaft. Im übrigen gehört aber doch wohl mehr dazu, den Geist einer fremden Sprache zu erfassen, als 14 jährige Knaben es vermögen, da sie doch eben erst reif genug sind, das Einfache in der Muttersprache zu begreifen. Thatsache ist, daß der Schüler die deutsche Sprache, mit Schwedizismen durchsetzt, wiedergiebt, aber nicht umgekehrt. Das beweist, daß der Geist der Muttersprache die größere Macht über das kindliche Gemüt besitzt. In der fremden fühlt sich der Knabe wie Pegasus im Joche.

Als Lehrer fragen wir nun in erster Linie: Ist denn wenigstens ein wirkliches Verständnis erzielt? Ein Wort- und Sachverständnis wird wohl bewirkt. Aber schon der Umweg, den der Stoff zum Geiste des Kindes machen muß, durch die Übertragung von der einen Sprache in die andere, läßt erraten, daß die Vorstellung beim Kinde keine ganz klare werden kann. Auch die nicht übersetzten Worte muß sich der Schüler beim Hören erst übersetzen. Das geht so schnell nicht, er bekommt Lücken im Ganzen, und das Bild, das er erhält, ist unvollständig. Dieser Mangel wird nur teilweise durch das Nachlesen der Geschichten ausgeglichen. Wäre

aber wirklich das Dargebotene das geistige Eigentum des Kindes, so würde es doch so im Gedächtnis haften, wie das unter normalen Verhältnissen der Fall ist. Aber die Vorbereitungen zu Repetitionen zeigen, daß nach kurzer Zeit wieder alles vergessen ist. Ja, es ist oft kaum noch möglich, die biblischen Geschichten in ihren großen Grundzügen abzufragen. Es reproduziert sich nicht im Geiste, weil die Folge oder das Nebeneinander, das Gleiche oder Ungleiche von Handlungen nicht vorhanden ist, um sich aneinander wieder aufzufrischen. Auch die äußerlichen Gedächtnishilfen, eigentümliche Ausdrücke in der Sprache, eigentümliche Benennungen, stehen dem Kinde nicht zu Gebote, weil es das Allgemeine der Sprache nicht hat. Allgemeines und Besonderes verschwimmt ihm.

Mehrere Male ist es passiert, daß Schüler sich der Sache erinnerten, sich erfreut meldeten, beim Aufrufe aber verlegen da standen und schließlich sich ganz schüchtern heraus wagten: „Ich kann es nicht sagen!" „Sage es auf Schwedisch!" Die Antwort ist richtig, ist aber ein notdürftiges Selbsterzeugnis, in dem die speziellen technischen Begriffe durch die allgemeinen Ausdrücke wieder gegeben sind. In dieser Sprache hat es ja das Kind nicht gehört; zu erraten ist aber die richtige Form nicht; sie muß gegeben sein.

Wie schwer ist nun die Kontrolle über das Verständnis! Aus dem wiedergegebenen allgemeinen Ausdrucke läßt sich nicht ersehen, ob der Schüler die Sache korrekt aufgefaßt hat. Oft wird nur das mechanisch Behaltene mechanisch wiedererzählt. Ein Schüler berichtet aus der Geschichte Jakobs: „Jakob aber schickte einen Bot vor sich her zu seinem Bruder Esau &c." Wir korrigieren: „Boten." Er bleibt trotz wiederholter Verbesserung, wenn auch mit immer unsicherer Stimme, bei seiner ersten Erzählung. Wir ahnen ein Mißverständnis und fragen: „Wie heißt Boten auf Schwedisch?" Antwort: „båten." Dies bedeutet mit dem suffixen Artikel **en** „das Boot". Dies eingesetzt, schien dem Knaben ungenau, weil doch noch nicht von einem bestimmten Boote die Rede gewesen war, folglich wollte er die unbestimmte Form, und mit dem wenig passenden Sinne gab er sich zufrieden. Hätte der Schüler auf unsre Autorität hin bei der gewöhnlichen Art der Korrektur unsrer Verbesserung nachgesprochen, so wären wir in dem Glauben geblieben, er habe die Sache verstanden, und habe nur einen von den unzähligen Formfehlern gemacht. So aber ergiebt sich, daß er statt „der Bote" das ihm aus der lokalen Umgebung geläufige „das Boot" verstanden hat.

Die Kontrolle über ganze Gedanken ist noch schwieriger, erfordert auch eine vollkommene Kenntnis der schwedischen Sprache. Welche Arbeit aber, für täglich vier verschiedene Lektionen in zwei Sprachen vorbereitet zu sein!

Der soeben erwähnte Fall ist auch psychologisch interessant. Er zeigt, wie das Kind seine aus seiner lokalen Umgebung hergenommenen Begriffe sofort mit einem ähnlich klingenden, oder wie es bei der Verwandtschaft der schwedischen und der deutschen Sprache oft der Fall ist, gleichklingenden Worte verbindet und für Synonyma nimmt.

Der Einfluß der nächsten Umgebung ist aber nach seiner Ausdehnung schwer zu ermessen; er wird stärker, je enger das Individuum mit ihm

lebt und schwächer, je weiter der Kreis der von ihm berührten Individuen ist. Er erstreckt sich bis auf die durch den Geschlechtsunterschied bedingten, verschiedenen Beschäftigungen und Interessen. Wir fragen bei der Auferstehungsgeschichte: „Was sind Spezereien?“ Ein kleines Mädchen antwortet: „spetseri“, wörtlich, „Spitzerei“ d. h. alles, was zum Spitzenhandel gehört, Spitzenkragen, Spitzeneinsätze u. s. w. (Das schwedische Wort für Spezerei ist speceri, gesprochen spēsseri. Unser Z-laut ist gleich dem schwedischen ts.) Der Gleichklang der Wörter und das Interesse der Schülerin für Spitzen bringt eine solche Begriffs- und Wortverknüpfung hervor, obwohl das Wort absolut nicht in den Gedanken hineinpaßt. Aber sie denkt natürlich beim bekannten Klang an eine bekannte Sache. Die ganze Klasse war einverstanden. Wie viele Mißverständnisse mögen wohl erst mit unterschlüpfen, wenn die Worte als bekannt vorausgesetzt werden müssen! wie viele, ehe der Lehrer die fremde Sprache und die Gefahren des Mißverständnisses kennt. Wie viel Zeit gehört dazu, alle Fehler aufzudecken! Was muß der Geist des Kindes arbeiten, um einerseits, wenn der aus dem Schwedischen bekannte Stamm im deutschen Satze keinen Sinn geben will, sich der Bedeutung des Wortes im Deutschen zu erinnern und diese einzusetzen, anderseits aber auch dem Lehrer zu folgen! Eine wahrhaft nervöse Thätigkeit!

Bei der geistigen Verarbeitung des Stoffes, des Auffindens von Ursache und Wirkung, Grund und Folge, der Gewinnung des Allgemeinen, der Lehre aus den biblischen Geschichten, heben sich deutlich zwei Abteilungen in der Klasse hervor: Die erstere bilden die Schüler, welche uns von der Unterstufe an zugehört haben, und die, deren Muttersprache die deutsche ist; die andere die mit dem Schwedischen als Muttersprache, welche erst zwei oder drei Jahre unsere Schule besuchen. Die ersteren zeigen hierbei ein besonderes Interesse. Beim Abfragen sind sie beteiligt, aber nicht interessiert; es ist ihnen zu wenig, was ihnen an Menge und Tiefe mit Rücksicht auf die anderen geboten werden darf; es geht zu langsam und muß zu fein geschnitten sein. Erst die höhere Verstandesthätigkeit giebt ihrem Geist die nötige Anspannung.

Die anderen dagegen sind am meisten bei der Hinnahme und dem Abfragen interessiert; sie freuen sich, das ihnen in fremder Form Gebotene schon aufnehmen zu können, sind voll befriedigt und ganz beschäftigt mit dem Übertragen und der Wiedergabe des Stoffes in der fremden Sprache. Nachher fallen sie ab. Interesse ist bedingt durch Verständnis, und Verständnis ist Interesse. Ist das bis zur möglichen Leistungsfähigkeit erreicht, dann befriedigt und erfreut es. Daß das subjektive Befriedigtsein aber dem Standpunkte der Klasse nicht gleich kommt, ahnt der Schüler nicht, da ja auch der Lehrer in richtiger Beurteilung der Verhältnisse sich zufrieden zeigen muß.

Ein solcher Unterricht jedoch, der während er die einen beschäftigt, die anderen teilnamlos läßt, ist ungenügend.

Gehen wir indes einen Schritt weiter in der Art der Behandlung und versuchen, ein tieferes Verständnis, den inneren Zusammenhang der Geschichten unter sich und ihre Stellung in der Geschichte des Reiches Gottes zu erschließen — und das müßte man doch wohl mit 11- bis

13jährigen Schülern thun dürfen — so zeigt sich eine betrübende Unreife. Die Gleichnissammlung in Schneiders Religionsbuch stellt die Entwickelung des Reiches Gottes in seinen Hauptphasen dar. Was liegt näher, als an diesen zehn einfachen Gleichnissen, nachdem sie gekannt und gekonnt sind, den allgemeinen gottesreichsgeschichtlichen Gesichtspunkt hervorzuheben. Wir haben das Gleichnis vom Senfkorne und das vom Sauerteige vor uns. Es wurde durch entwickelnde Fragen gewonnen, daß sowohl im ersteren wie im zweiten von einem Wachstum gesprochen wird. Es war nun fast unmöglich, den Unterschied des äußeren und inneren Wachstums trotz sicherer Leitung zu finden. Nur einem Schüler gelang es, obwohl mehrere recht begabte in der Klasse sind, und dieser gab die Antwort in schwedischer Sprache.

Während die Schüler sich zu denken bemühen, Folgerungen ziehen, das Allgemeine aus den gewonnenen Momenten herausnehmen wollen, werden sie immer durch das mangelhafte Verständnis des einzelnen an freier Geistesthätigkeit gehindert und kommen nicht vorwärts.

Wie muß es nun einen solchen Schüler niederdrücken und ihm die Freudigkeit nehmen, wenn er seine mit so großer Anstrengung gewonnenen Kenntnisse bei der Wiedergabe durch die unausgesetzte Korrektur des Lehrers unterbrochen sieht und immer wieder die beschämende Überzeugung bekommt: „Du kannst es immer noch nicht.“ Oder aber das Gefühl wird gegen die Verbesserung abgestumpft: „es kann eben nicht anders sein; Fehler sind keine Fehler; die ganze Klasse macht dieselben, und der Lehrer wird nicht einmal böse darüber.“ Der sittliche Einfluß ist ein mehr als zweifelhafter, der durch den eventuellen Gewinn an materieller oder formaler Bildung nicht ausgeglichen werden kann.

Verursacht nun schon die biblische Geschichte dem Verständnisse so große Schwierigkeiten, wieviel mehr der Katechismus und die Kirchenlieder mit ihren, in oft ungewöhnlichen Formen der Satzbildung, in alte Wendungen und in weniger gebräuchliche Worte gekleideten abstrakten Lehren, besonders da diese auch nur wieder durch mangelhaft verstandene Geschichten erläutert werden können.

Das nur mittelbare Verständnis kann auch nur mittelbar zu Herzen gehen, nur abgeschwächt dorthin gelangen. Wie kann sich das Herz frei zu Gott erheben, wenn der Geist noch die Worte und Gedanken herumwirft, durch die Schale nicht zum Kern kommen kann. „Was nicht verstanden ist, erbaut auch nicht“ sagt A. H. Franke. Eine Erzählung, wie die vom reichen Mann und armen Lazarus, welche auf deutsche Kinder bei gutem Vorerzählen schon das erste Mal einen mächtigen Eindruck macht, den man in aller Augen lesen kann, erweckt hier höchstens eine gewisse geistige Spannung auf den schließlichen Ausgang. Müssen dann die Hauptsachen noch erst übersetzt werden, dann zieht sich die Behandlung lange hin, und der rechte Augenblick, im Gemüt der Kinder nachhaltig einzuwirken, geht vorüber.

Zuweilen sehen wir an den Mienen der Schüler, daß sie von unseren Worten ergriffen sind. Wir sind also sicherlich verstanden worden. Warum auch nicht? Aber es ist uns unmöglich, unsere Gedanken stets in dem

den Kindern bekannten Wortvorrat vorzutragen, denn dafür fehlt jeder Maßstab.

Indes ebenso wahrscheinlich ist, daß nur der Ernst im Tone und in der Miene den Eindruck erzeugt haben. Das müssen wir in vielen Fällen glauben, denn es ist uns oft vorgekommen, daß die Schüler nach solch einem sichtbaren Eindruck keine genügende Rechenschaft von dem Gesagten zu geben vermochten. Daher muß man gegen diesen Erfolg sehr mißtrauisch sein; die Wirkung ist zu unbestimmter Art. Kann nicht irgend ein anderes, vielleicht gerade das Gegenteil von dem gesprochenen Worte mit demselben Ernste gesagt, auch unverstanden, dieselbe Wirkung haben? Soll denn aber nicht gerade in der christlichen Erziehung das Wort Gottes in die jungen Herzen gepflanzt werden? Muß da nicht zu dem Ende das Wort voll und ganz verstanden sein, um den rechten Eindruck hervorzubringen? Muß nicht gerade der christliche Geist, der durch das Wort spricht und der in dem Worte wohnt, in das Herz des Kindes einziehen? Wie nun, wenn das Wort nicht erfaßt ist? Aus dem Worte spricht der heilige Geist zum Geiste der Kinder! — Wie? wenn sich der Mißverstand dazwischen drängt? Was hilft es da, daß man sich in späteren Jahren die Mienen des Lehrers oder den Tonfall ins Gedächtnis zurückruft, ohne sich der gesprochenen Worte zu erinnern, die an sich heilig und ernst sind? — ein klingendes Erz, eine tönende Schelle! Das wäre komisch, wenn es nicht ernst wäre und kann bestenfalls zu religiöser Heuchelei erziehen. Nur wenn das Wort Gottes in seiner ganzen natürlichen Schwere im Gedächtnis haftet und sich meldet, wo es not thut, und dann wiederklingt in dem ernsten Tone, in dem es einst von dem Lehrer gesprochen worden, dann hat es wirklich dauernden Wert, erhebt die Seele, erweckt Abneigung gegen das Böse und Lust zum Guten. Der bloße Klang oder die Miene thut das nicht. Daher ist immer wieder die Forderung nach Verständnis zu erheben, das der wahren, christlichen Gemütsbildung die rechte Richtung giebt. Ein Unterricht, der das nicht zu erzielen vermag, ist zu beklagen.

Aus der durch das richtige Gefühl bestimmten Entscheidung für das Gute oder wider das Böse entspringt das „Du sollst“ oder „Du sollst nicht“. Dem Sollen folgt das Wollen, diesem die That. Ein unklarer und unbestimmter Befehl muß die Energie des Handelns geradezu lähmen.

Wird dem deutschen Kinde im Anschluß an die Erzählung von Achans Diebstahl das Gebot gegeben: „Du sollst nicht stehlen“, so versteht es das unmittelbar, schon weil das Haus oft Gelegenheit gehabt hat, vom Diebstahl anderer Leute zu sprechen und mit Abscheu darüber zu urteilen. Das Kind versteht das Wort, ohne eine Definition davon zu haben und ohne die Arten des Diebstahls zu kennen, fühlt mit dem Worte das Häßliche und Sündhafte der Handlung und der Wille sträubt sich dagegen. Wieviel matter klingt doch das Wort in der fremden Sprache? Das erkennt man so recht aus einem eigentümlichen Gebrauch der Fremdwörter. Wir sagen beispielsweise „transpirieren“ statt „schwitzen“, um das Undelikate des Zustandes abzuschwächen. In dieser feineren Form klopfen auch unsere deutschen Worte bei dem schwedisch-sprechenden Kinde an; wieviel matter aber auch die Wirkung! Der Begriff „stehlen“ ist

nun noch einigermaßen begrenzt; wenn aber eine Aufforderung in einer allgemeineren Form kommt: „Gehe hin und thue desgleichen." Lehrer: „Wie lautet die Aufforderung?" Schüler: „Gehe hin und thue desgleichen." Wie heißt „desgleichen" auf Schwedisch? „Die Kinder wissen es nicht, wir geben es vielleicht sogleich am besten: „Es heißt: „desslikes." Dies erfordert erst eine Worterklärung im Schwedischen und dann im Deutschen. Schließlich kommen wir dazu, wir sollen es so machen wie der Samariter. Nun arbeitet die Maschine rückwärts, denn wir sind sicher, daß die einzelnen Momente der Erzählung über der Erklärung wieder verloren gegangen sind, besonders wenn sich die Anwendung nicht noch gleich in derselben Stunde an die Besprechung anschließen konnte.

Bei vollständiger Kenntnis der Sprache fällt dieser ganze Apparat fort, und der Eindruck ist ein unmittelbarer, daher wirkungsvoller.

Wir sind im letzten Teile unserer Ausführungen bewußt der veralteten Einteilung in Verstandes-, Gemüts- und Willensbildung gefolgt, weil es für unsere Zwecke paßt. Es sollte gezeigt werden, inwieweit eine fremde Sprache geeignet ist, den drei Seelenthätigkeiten Nahrung zuzuführen.

Daß unsere Beobachtungen richtig sind, bestätigen folgende Aussprüche. Ein hiesiger hochgestellter Deutscher äußerte einmal: „Die schwedische Predigt besuche ich nicht, es ist der Nimbus davon weg."

Ein anderer gebildeter Mann in angesehener Stellung sagte: „Ich bin jetzt dreißig Jahre in Schweden und verstehe die Sprache des Volkes ganz genau, aber eine Predigt in dieser erbaut mich nicht!" Wieviel weniger das Kind!

Dasselbe bezeugt folgende Bemerkung eines schwedischen Gymnasiallehrers, der recht gut deutsch versteht und es auch leidlich spricht: „Die schwedischen Kirchenlieder sind doch, dünkt mich, viel schöner als die deutschen; sie sind so warm und gehen so zu Herzen." Man möchte ungehalten werden, wenn man nicht die Überzeugungstreue anerkennen müßte. Aber nichts anderes hindert den Fremden an dem vollen Genusse unseres Kirchenliederschatzes, als das ungenügende Vertrautsein mit unserer Sprache.

Zu dem Gesagten noch die Anmerkung, daß mit Verständnis hier nicht das gemeint ist, wogegen man sich mit Recht in den Volksschulen wendet: die etymologische Kenntnis der Wörter oder der historische Ursprung von Redewendungen oder die Zurückführung bildlicher Ausdrücke auf die Anschauung, sondern es wird nur verlangt, daß der in der Sprache und den Sprachformen liegende Sinn die klare und richtige Vorstellung erweckt, zu deren Bildung das Kind die Fähigkeit aus dem Hause mitbringen sollte, welche es ihm auch ermöglichte, ein noch nicht bekanntes Wort aus dem Zusammenhange zu verstehen.

Ist nun einerseits die Darreichung und die Aneignung des Stoffes durch das Mittel zweier Sprachen schwierig und darf anderseits von dem Grundsatze: „Nicht eher weiter, bis das Frühere befestigt ist", nicht abgelassen werden, so wird zu der Behandlung auch das Doppelte an Zeit für den einzelnen Abschnitt erforderlich. Hiernach, sowie nach der Zahl

der festgesetzten Stunden bestimmt sich die Auswahl des Stoffes. Die Stundenzahl ist uns aber sehr knapp bemessen: in der Unterstufe nur 3, in der Mittelstufe 4, in der Oberstufe 2 wöchentlich. Es sind bei aller Beschränkung der Realien nicht mehr zu gewinnen, da der Unterricht in der deutschen und der schwedischen Sprache, denen beiden eine gleich große Sorgfalt zugewendet werden muß, allein 10 Stunden in der Woche erfordert.

Die Auswahl des Stoffes muß also beschränkt werden. An Kirchenliedern wird eine den normalen Verhältnissen nahe kommende Anzahl gelernt, nämlich 15. Vom Katechismus kommen die drei ersten Hauptstücke zur Aneignung; aber in der Wahl der biblischen Geschichten und Sprüche müssen wir uns mit dem Notwendigsten begnügen, ebenso in der Bibelkunde. Katechisiert wird nur auf der Oberstufe, die aus einer Klasse mit zweijährigem Kursus besteht, und dieses auch nur in ganz beschränktem Maße: kaum ein Hauptstück kommt zur Behandlung, und doch müßte hier die Schule dem Konfirmanden-Unterricht mehr als sonst zu Hilfe kommen, da dieser hier nicht einmal volle 8 Monate währt.

Dem Unterrichte ist „das Religionsbuch von Dr. K. Schneider, herausgegeben von Dr. C. Kehr für den Gebrauch in Unter- und Mittelklassen" zu Grunde gelegt, eine Sammlung, die für uns als hinreichend bezeichnet werden muß. In dieser sind enthalten 18 Geschichten des A. T. und 18 des N. T. Ihre Behandlung ist auch auf der Mittelstufe in zweijährigem Kursus abgeschlossen worden. Eine Erweiterung dieser Zahl auf der Oberstufe hat aber nur insofern eintreten können, als die in der Sammlung großgedruckten, zusammenfassenden Berichte, welche für die Unterstufe bestimmt sind, in ihre Teile zerlegt, sowie einige Abschnitte aus der Apostelgeschichte, in der heiligen Schrift nachgelesen werden konnten, um so auch einige Bibelkenntnis geben zu können. Mehr ist bei zwei Stunden in 39 Wochen nicht zu erreichen, wenn noch die Hauptthatsachen aus der Kirchengeschichte und der Memorierstoff bewältigt werden sollen. Zudem ist auch bei der mangelhaften Aneignung des Stoffes in der Mittelklasse eine gründliche Repetition und Vertiefung mehr als geboten.

Das, was wir geben, ist aber keine abschließende Bildung, ist auch keine hinreichende Vorbereitung für einen ersprießlichen Konfirmandenunterricht.

Schütze verlangt in seiner Schulkunde für die Unterklassen 26 Geschichten des A. T. und 23 des N. T.; für die Mittelklassen 50 des A. T. und 50 des N. T., und für die Oberklasse sollen dem Unterrichte die biblische Geschichte von Zahn, biblische Geschichte des A. T. und N. T. von Wendel, biblische Geschichte von Leo, Calwer und Gütersloher biblische Geschichten, oder die vom sächsischen Pestalozziverein herausgegebenen zu Grunde gelegt werden, reiche Sammlungen, welche die für die Mittelstufe genannte weit übersteigen.

Kahle verlangt für die Unterstufe 30—40 Geschichten; auf der Mittelstufe eine Erweiterung dieser Anzahl, und für die Oberklasse stellt er folgenden Grundsatz auf: „Unter dem Gesichtspunkte einer Geschichte des Reiches Gottes ist auf der Oberstufe die biblische Geschichte zu lehren. Daher darf bei der Auswahl des Stoffes keine Geschichte unberücksichtigt

bleiben, welche in dem historischen Gange der Entwickelung des Reiches Gottes von Bedeutung ist.“ Dem kann man nur zustimmen. Um so trauriger, daß wir es nicht vermögen, sondern uns leider gestehen müssen, daß die unseren Schülern gebotene Bildung auch in materialer Beziehung unzureichend ist.

Daß unsere Kinder dasselbe bedürfen, was die Volksschule in Deutschland bietet, bedarf wohl keines Nachweises. Ihre zukünftige Lebensstellung ist dieselbe, wie die der Zöglinge einer deutschen Volksschule.

Unsere Leistungen an denen der schwedischen Volksschulen zu messen, könnten wir unterlassen; denn da der Boden beider zu ungleich ist, wird auch das Resultat unsicher sein.

Was ist nun zu thun, damit der Religionsunterricht das wird, was er sein soll?

Wir haben als Hindernis der geistigen Aufnahme und der lebendigen Aneignung die mangelhafte Kenntnis der deutschen Sprache erkannt. Ist dieses beseitigt, so ist der Unterricht normal. Die Kinder müssen die deutsche Sprache verstehen, bevor sie durch dieselbe unterrichtet werden sollen.

Verbleibt diese Aufgabe der Schule, da die Familie sie nicht erfüllt, so bedeutet das immer einen Verlust von zwei Schuljahren. Um diese bleibt die Quantität materialer Bildung hinter dem erstrebenswerten Ziele zurück; d. h. wir würden nicht mehr erreichen als jetzt.

Alle vorgeschlagenen und zum Teil zur Ausführung gekommenen Mittel, welche die Klippe behutsam umschiffen wollten, ohne sie von Grund aus zu sprengen, richteten sich durch ihre eigene innere Halbheit.

Die äußerste Konsequenz vom pädagogischen Standpunkte aus gezogen, würde uns verbieten, unter den ausgeführten Verhältnissen den Religionsunterricht beizubehalten. Aber hierüber hilft uns ein anderer Ausweg hinweg: der Religionsunterricht muß in der Muttersprache erteilt werden. Jede Klasse ist sonach in einen deutschen und schwedischen Cötus zu teilen. So allein wird die Zweisprachigkeit gründlich beseitigt, so allein kann der Unterricht wahrhaft fruchtbringend werden.

Über Eigentümlichkeit und Schönheit der deutschen Sprache.

Vom Gymnasialdirektor Heß in Altona.

Für die gesamte Bildung jedes einzelnen hängt viel davon ab, welche Sprache er spricht und inwieweit er das Gute, was sie bietet, auch recht versteht. Und darum muß es auch für jeden Deutschen von hohem Interesse sein, darüber nachzudenken, welchen Charakter und welche eigentümlichen Vorzüge seine Sprache besitzt. Das Nachstehende will einige Gedanken hierüber bringen und zugleich einen kleinen Beitrag zu der Erkenntnis liefern, daß man sich auch um der Sprache willen freuen kann, ein Deutscher zu sein.

An äußeren günstigen Zeugnissen fehlt es zunächst nicht. Börne, der insofern unparteiisch ist, als er selbst nicht von deutscher Abstammung war, die Franzosen liebte und den Deutschen manch bitteres Wort, z. B. von den „Bedientenseelen" sagt, läßt sich über sie in folgenden schönen Worten aus:

„Welche Sprache darf sich mit der deutschen messen, welche andere ist so reich und mächtig, so mutig und anmutig, so schön und mild als unsere? Sie hat tausend Farben und hundert Schatten. Sie hat ein Wort für das kleinste Bedürfnis der Minute und ein Wort für das bodenlose Gefühl, das keine Ewigkeit ausschöpft. Sie ist stark in der Not, geschmeidig in Gefahren, schrecklich, wenn sie zürnt, weich in ihrem Mitleide und beweglich zu jedem Unternehmen. Sie ist die treue Dolmetscherin aller Sprachen, die Himmel und Erde, Luft und Wasser sprechen. Was der rollende Donner grollt, was die kosende Liebe tändelt, was der lärmende Tag schwatzt und die schweigende Nacht brütet, was das Morgenrot grün und gold und silbern malt, und was der ernste Herrscher auf dem Throne des Gedankens sinnt, was das Mädchen plaudert, die stille Quelle murmelt und die geifernde Schlange pfeift; wenn der muntere Knabe hüpft und jauchzt und der alte Philosoph sein schweres Ich setzt und spricht: Ich bin ich — alles, alles übersetzt und erklärt sie uns verständlich, und jedes anvertraute Wort überbringt sie uns reifer und geschickter, als es ihr überliefert worden."

„Der Engländer schnarrt, der Franzose schwatzt, der Spanier röchelt, der Italiener dahlt, und nur der Deutsche spricht."

Steffens, einer jener nordischen Ausländer, die in den Zauberkreis des deutschen Geistes gebannt waren, Deutschland zu ihrer Heimat machten und eine nicht unwichtige Rolle in der deutschen Litteratur spielen, läßt einen seiner Landsleute, einen Norweger, über sie folgendes sagen: „Die Sprache tönt mir wunderbar lockend ins Ohr. Ich weiß es, man pflegt die Sprache rauh zu nennen. Mag die italienische musikalischer sein, aber die Tiefe der Musik liegt in der deutschen verborgen; mag die spanische volltönender, die französische klingender sein, aber die deutsche klingt aus der Tiefe und man vernimmt den Wiederhall dort. Der unergründliche

Gedanke findet seinen angemessensten Ausdruck, der leichteste Witz seine spielende Äußerung in dieser Sprache wie in keiner; die wilde Klage schreit in zerschmetternden Worten aus ihr heraus, während der stille Seufzer in schwebenden Klängen verschwindet."

Diese günstigen Zeugnisse ließen sich leicht vermehren. Es stehen ihnen aber auch schlimme Anklagen gegenüber. Namentlich sind die Franzosen des vorigen Jahrhunderts — voller Freude darüber, daß sie ihre Sprache auf eine so hohe Stufe der Zierlichkeit und Regelmäßigkeit erhoben hatten, — nicht müde geworden, der deutschen Sprache Rauheit und Mangel an metaphysischem Charakter vorzuwerfen.

Ehe wir aber das Für und Wider sorgfältig abwägen, müssen wir zweier äußerer Umstände Erwähnung thun, die vieles in der Geschichte der deutschen Sprache und ihrem jetzigen Charakter zu Gunsten und Ungunsten erklären, und auf die wir uns späterhin werden beziehen müssen: ihre Ursprünglichkeit und ihre weite Verzweigung in die Dialekte hinein.

Tacitus hat einst die alten Germanen gerühmt, weil sie ein eigenartiges, unvermischtes, nur sich selbst ähnliches Volk seien. Von der guten deutschen Sprache, wie sie in den besten Schriftstellern vorliegt, muß man etwas Ähnliches rühmen. Ich ziehe hier freilich nur diejenigen neueren Sprachen in Betracht, welche einen hervorragenden Kulturwert besitzen und bedeutende Litteraturwerke erzeugt haben, also namentlich die bedeutenderen romanischen Sprachen und das Englische. Jene aber sind abgeleitete Sprachen, sekundäre, wie einst der Schulausdruck lautete, das Englische ist eine Mischsprache mit 29000 romanischen Wörtern auf 11000 germanische. Einzig das Deutsche, wie es nun schon teils beschaffen ist, nachdem es Tausende von Fremdwörtern hinausgejagt hat, teils immer sich noch mehr gestalten wird, indem es sich ganz auf sich selbst besinnt, ist eine wahrhaft eigenartige, unvermischte Sprache, die nur sich selbst ähnlich ist und natürlich den verwandten, doch unbedeutenderen germanischen Schwestersprachen. Es ist das freilich nicht immer so gewesen, sondern es ist auch der Sprache so ergangen wie dem Volk in seiner Geschichte: es hat sich wohl einmal drücken lassen, aber nicht unterdrücken. Der Deutsche hat bisweilen geschlummert, in seinem tiefen Gemüt künftige weltbewegende Ideen vorbildend, wie der Baum im starren Winter die Frühlingsknospen unter unscheinbarer Decke vorbildet, daß sie beim Frühlingssonnenlicht hervorspringen. Während solches Schlummers ist er wohl ein Spott seiner Nachbarn geworden und hat sich leider allzuviel bieten lassen. Aber wenn er mit aller Gründlichkeit seines tiefen Geistes die Ideen gereift hatte, da hat er sich erhoben und die Feinde und bösen Gäste aus seinem Lande und aus dem Tempel seines Geisteslebens hinausgejagt, und er wird es hoffentlich noch immer mehr thun. So kann er sich denn nun mit berechtigtem Stolz und einem Gefühl herzlicher Freude sagen, daß er noch jetzt die Sprache redet, die seine Vorväter vor fast 2000 Jahren gesprochen haben, eine Sprache zwar, die sich seitdem mannigfach verändert hat, aber doch nur nach allgemeinen weltgeschichtlichen Gesetzen, aus sich heraus ohne äußere Vergewaltigung.

In Frankreich war dagegen z. B. das ursprüngliche Keltische durch die römische Eroberung großenteils verdrängt, und das Latein, das nun

die alten Kelten doch nicht so wie eine Muttersprache verstanden, lernten von diesen später die Franken, Burgunder und Westgoten, um es noch weniger zu verstehen, ja zum Teil sogar zu verhunzen und alles innigere Sprachgefühl mehr und mehr zu verlieren. Während daher das Deutsche vielfach auch in seinen geistigsten und verstiegensten Ausdrücken eine wundervolle Durchsichtigkeit und tiefsinnige Klarheit besitzt, z. B. in Ausdrücken, wie sich einbilden, begreifen, fassen, wahrnehmen, zweifeln, Erfahrung u. a., kann sich der Franzose bei dem Wortlaut ähnlicher Ausdrücke, z. B. s'imaginer, entendre, apercevoir, concevoir, douter, expérience, kaum etwas Bildliches oder Sinnliches denken, obgleich großenteils dieselbe Übertragung zu Grunde liegt. Man begreift es daher, daß Steinthal zu dem harten, freilich nicht ganz zutreffenden Ausspruch kam: „Was die romanischen Völker an Dichtung und Beredsamkeit hervorbringen, schaffen sie nicht sowohl durch als trotz ihrer Sprache."

Der zweite äußere Umstand ist, daß sich das Deutsche durch eine weite Verzweigung in mancherlei Dialekte hinein, welche wiederholt bedeutsam in der Litteratur, auch in der neuesten Zeit, zu Worte gekommen sind, ein überaus reiches und mannigfaltiges Rekrutierungsgebiet bei neuem Aufschwung und glücklichen Wendungen in seinem Leben bereitet und damit zugleich eine edle, bewegliche und anziehende Volkstümlichkeit gewonnen hat. Man kann nun zwar nicht immer, selbst nicht mit bewaffnetem Auge, die reichen Adern erkennen, durch welche das Herzblut deutschen Sprachgeistes aus der Volkssprache in die Schriftsprache übergegangen ist; aber in einzelnen Fällen von höchster Wichtigkeit wissen wir doch auf das genaueste, wie sehr dies der deutschen Sprache zu statten gekommen ist, wie z. B. Luther mit aller Macht darauf aus gewesen ist, den gemeinen Mann auf dem Markte zu fragen und ihm — so sagt er selbst — auf das Maul zu sehen, und wie achtsam er alle die dialektischen Ausdrücke der zahlreichen, in seinem Hause täglich versammelten Fremden, die aus allen Gegenden Deutschlands herbeiströmten, berücksichtigt hat, wie ferner Goethe es auf das vortrefflichste verstanden hat, sich mit und unter dem Volke zu bewegen und ihm oft eigenartige, schöne Worte und Wendungen abzulauschen, wie endlich Uhland beispielsweise infolge seiner altdeutschen Studien manchen hübschen Ausdruck mit eingeflochten hat. Hiermit ist denn auch eine eigentümliche Lebensfreudigkeit des Deutschen verbunden, kraft deren es von Zeit zu Zeit mit großer Leichtigkeit neue Worte schafft. Volkstum, Eigenart sind z. B. Worte, die Jahn aufgebracht hat, welcher bekanntlich auch das von ihm erfundene Turnen mit einer ganzen Flut neuer Worte überschüttete. Gemeingeist ist ein Wort von Förster; Wörter wie seelisch, schöngeistig, ursächlicher Zusammenhang, sind Erfindung neuerer Zeit, um von Fernsprecher, Drahtbericht und ähnlichem zu schweigen.

Soll nun, nachdem so Geschichte und Verzweigung der deutschen Sprache kurz erwähnt sind, ihr Charakter in einzelnen Punkten etwas genauer ermittelt werden, so wird es gut sein, das Augenmerk namentlich auf zwei Punkte zu richten: die lautliche Beschaffenheit und die sprachlichen Formen.

Lautlich scheint zunächst die deutsche Sprache gegenüber anderen Sprachen sehr im Nachteil zu sein. Nicht nur die beiden klassischen

Sprachen, sondern auch die romanischen Sprachen übertreffen sie in mancher Hinsicht bei weitem, wie z. B. Sänger nnd Sängerinnen wissen, die so gern italienische Texte wählen.

Nicht immer freilich ist es mit dem Deutschen so bestellt gewesen. Die gotische Sprache, die älteste unter den verschiedenen germanischen Sprachen, kann es wahrlich an Lautschönheit mit jeder anderen Sprache aufnehmen, wie etwa der Anfang des gotischen Vaterunsers beweisen kann. Und ein großer Teil dieser Klangschönheit kommt auch noch dem Althochdeutschen etwa vor dem Jahre 1000 zu. Ungünstiger schon steht es mit dem Mittelhochdeutschen, aber teils hat es immer noch an sich viel vor unserer jetzigen Sprache voraus, teils ward es von einzelnen Dichtern so meisterhaft gehandhabt, daß es sich mit ungemeiner Zierlichkeit schmücken konnte. Es kann fraglich scheinen, ob jemals lautlich zierlichere Gedichte geschmiedet sind, als sie manche jener ritterlichen Dichter des Mittelalters nach den strengsten Kunstgesetzen gefertigt haben.

Wie matt, nüchtern, kalt verständig erscheint dagegen oft die neuhochdeutsche Sprache! Wahrlich, man kann es einigermaßen begreiflich finden, wenn manche Germanisten der früheren Schönheit unserer Sprache wie einer verlorenen, einst in allen Reizen prangenden Jugendgeliebten nachseufzen und nicht müde werden, den Klangverlust im einzelnen vorzurechnen.

Und auch damit kann man unsere Sprache nicht entschuldigen, daß man sagt, in allen Kultursprachen seien im Laufe der Zeit große Verluste an sinnlicher Schönheit eingetreten, keine unter ihnen töne auch nur annähernd so vollendet schön wie die griechische; es hängt dies eben damit zusammen, daß die Menschheit von einer mehr sinnlichen Auffassung immer mehr zu einer geistigen fortgeschritten ist und, wie der Dichter sagt, denkend in ihre Brust gegriffen hat. Alles das ist zwar richtig. Aber dennoch haben sich die Sprachen der Romanen viel mehr Klangschönheit bewahrt, als die deutsche, sicherlich wohl im Zusammenhange damit, daß sie überhaupt viel größeren Wert auf die äußere Erscheinung legen, als die Deutschen, die sich oft nur allzusehr geneigt gezeigt haben, um innerer Güter willen das Äußere über Gebühr gering zu schätzen.

Sehen wir uns nun aber einmal die jetzige deutsche Sprache nach ihrer Lautbeschaffenheit gründlicher an. Offenbar kann das wahrhaft wissenschaftlich nur dann geschehen, wenn aus mehreren genügend großen, gut geschriebenen deutschen Abschnitten eine Statistik der sämtlichen Laute aufgenommen und damit nach gleichen Grundsätzen zum Vergleich eine solche an anderen Sprachen gewonnene zusammengestellt wird.

Ich habe nun dahin gehende Bemerkungen in Heyses Sprachwissenschaft vorgefunden, aber auch meinerseits einige tausend wenigstens von griechischen und deutschen Lauten durchgezählt, woraus ich im allgemeinen in überraschender Weise gleiche Resultate wie Heyse gewonnen habe.

Hiernach ist das Deutsche zunächst arm an Vokalen; sie verhalten sich in ihm wie 5 : 9, im Griechischen wie 8 : 9, im Italienischen, das damit entschieden als weichliche Sprache charakterisirt wird, wie 11 : 9. Es ist also richtig, daß das Deutsche mehrfach an übermäßiger Konsonanten-Anhäufung leidet. Wer z. B. bedenkt, daß im Worte „sprichst“ auf einen Vokal sechs konsonantische Laute kommen, wird das begreiflich finden. Unter den

Vokalen befinden sich nun aber verhältnismäßig viele Diphthongen, etwa vierzehn Prozent, während im Lateinischen nur drei Prozent, im Sanskrit nur zwei Prozent, im Italienischen nur sehr wenige, im Französischen gar keine echte Diphthongen vorkommen; und dazu treten im Deutschen noch zahlreiche Umlaute; beide zusammen aber geben der Sprache etwas Weiches, Süßes, Mildes, wie Quintilian schon in Bezug auf das griechische υ hervorgehoben hat. Man wird dies erkennen an Worten wie: „Leise, Gemüt, Geläute" und zugeben, daß die Diphthongen und Umlaute in der Sprache sehr passend verwandt werden können, etwa wie Halbtöne in der Musik und das Halbdunkel und die Mischfarben in der Malerei.

Unter den reinen Vokalen spielt nun im Deutschen leider der mit e bezeichnete die Hauptrolle und bildet fast die Hälfte aller reinen Vokale, so daß auf jedes deutsche Wort im Durchschnitt mehr als ein e kommt. Es ist ein Allerweltsvokal, fast völlig indifferent, farblos wie das Wasser und dient auch oft nur als flüssiges Element der Aussprache zur Verflößung der Konsonanten, ist aber in dieser Hinsicht jedenfalls minder trübe, als die mancherlei gebrochenen Vokale der englischen Sprache, und hat ferner der Sprache eine Menge Silben gerettet, die im Englischen völlig verloren gegangen sind. Bezeichnend ist aber, daß das Deutsche von dem i, dem innigsten unter allen Vokalen, einen etwa dreifach so starken Gebrauch macht, wie das Griechische. Wie geschickt es im Deutschen verwandt wird, mögen Wörter wie „ich" „liebe" „dich" „innig" „innerlich" bezeugen. Will etwa jemand daran zweifeln, wie eindringlich durch ihn die innige Bitte nahe gelegt werden kann, so erinnere er sich nur etwa der Stelle im Erlkönig: „Du liebes Kind", da haben wir unter 14 Worten 9 mit einem i, und nachher: „Ich liebe dich, mich" . . .

Bezeichnend aber ist für das Deutsche namentlich, daß sein Vokalismus in ewiger Bewegung ist und nicht wenig dazu beiträgt, die Sprache fortwährend als beseelt erscheinen zu lassen. Von dem so viel gebrauchten Stamm „sprech" findet man nebeneinander Formen wie sprach, spreche, sprich, gesprochen, Spruch, spräche, Sprüche. Sämtliche reinen Vokale und einzelne Umlaute sind in feinster Weise verwandt, um mit leichtester Veränderung sieben verschiedene Formen zu bilden. In dieser Beziehung ist wohl keine Sprache der Welt dem Deutschen zu vergleichen, denn die semitischen, die herangezogen werden könnten und gleich dem Deutschen sehr empfindungsreiche Sprachen sind, leiden doch wohl an einem Übermaß von Veränderungen des Vokalismus, der großenteils so stark wuchert, daß die Plastik der Sprache darunter erstickt.

Und dies ist nicht etwa erst neueren Datums. Mit Recht sagt F. Rückert: „Die Vokale haben in unserer Geschichte entschieden eine größere Rolle gespielt, als die Konsonanten. Der deutsche Vokalismus hat zu jeder Zeit ein relativ bewegtes Dasein geführt, sich relativ frischer erhalten (als die Konsonanten)." Es ist dies aber um so wichtiger, als den Vokalen überhaupt unter den Lauten im ganzen größere Ehre gebührt. Obgleich geringer an Zahl als die Konsonanten, sind sie doch die einzigen wahren Selbstlauter. Sie können im Indogermanischen schon an sich ganze weitverzweigte Wurzeln bilden. Sie werden in einer alten indischen Sprache — berichtet Steinthal — als Seele, die Konsonanten nur als

Leib der Worte angesehen. Sie vermögen in ganz andrer Weise, als die Konsonanten, die Empfindung auszudrücken, wie ja die üblichsten Empfindungslaute nur aus Vokalen bestehen; sie haben eine größere Weichheit und Schönheit, als die Konsonanten, so daß Grimm ihnen mit Recht einen mehr weiblichen, den Konsonanten einen mehr männlichen Charakter zuschreibt. Und sie hauchen durch Umlaut und Ablaut der trägen Konsonantenmasse im Deutschen an allen Ecken und Enden, oft ganz unerwartet, Leben ein. Mit Recht sagt daher J. Grimm: „Im Gesetze des Ablauts gewahre ich den ewig schaffenden, wachsamen Sprachgeist, der unsrer Sprache reizenden Wechsel der Laute und Formen zuführt.“

Was aber die Konsonanten betrifft, so giebt zunächst ihre Härte der Sprache einen männlichen Charakter, der z. B. dem Italienischen gegenüber in den männlichen Reimen hervortritt. Sodann aber unterscheidet sich das Deutsche von anderen Sprachen, namentlich dem am meisten als normal anzusehenden Griechischen, vor allem dadurch, daß es mehr Halbvokale (l, m, n, r) und mehr Halblaute hat. Unter den ersteren tritt am meisten das n hervor, das unter den Konsonanten etwa dieselbe Rolle spielt, wie das e unter den Vokalen und in seiner bescheiden zurücktretenden Weise manchen Silben das Leben gerettet hat, welche das Englische in den entsprechenden Formen achtlos gegen die Feinheit der Formenwelt über Bord geworfen hat. Hat dies doch so gründlich mit allen Endungen aufgeräumt, daß es sich wiederum den einsilbigen Sprachen nähert, und daß man bereits ganze englische Bücher zusammen geschrieben hat, die nur aus einsilbigen Wörtern bestehen. Daneben spielt das linde, liebliche l im Deutschen eine nicht geringe Rolle, wie der begreift, der mit dem Dichter sinnt: „Leise zieht durch mein Gemüt liebliches Geläute.“ Freilich auch das rauhe r, das manchen weicheren Konsonanten als kräftiger Gefährte beigesellt wird, wenn es irgendwo brechen, krachen, dröhnen, prasseln, brummen oder sonst Lärm gemacht oder Furcht eingejagt werden soll.

Am bezeichnendsten sind aber wohl für das Deutsche die mancherlei Hauchlaute, deren es dreimal soviel als das Griechische hat, besonders w, ch und h, das hier übermäßig auch sogar in der Mitte der Worte, vielfach charakteristisch vorkommt, z. B. in wehen, fliehen, blühen, glühen; während es im Griechischen nur als Anlaut besteht, im Italienischen gar nicht, im Französischen so gut wie gar nicht vorkommt, im Englischen auch manchen Abbruch erlitten hat. Gerade aber diese Hauchlaute haben teils etwas Innerliches, indem bei ihnen der Atem wie aus tiefer Brust hervorgeholt wird, teils wenigstens etwas Geistiges, Ätherisches, indem sie den festen Laut immer mehr durchhauchen und verflüchtigen. In geistreicher Weise sagt daher Herder: „Die Aspiration gehört so sehr zum Lieblichen der Rede als der Seufzer zu den zärtlichen Worten des Liebhabers, als der schmeichelnde West zum Ergötzen des Frühlings.“

Was endlich die festesten Bestandteile der Rede betrifft, die sogenannten weichen und harten Konsonanten, so hat das Deutsche daran im ganzen ungefähr ebensoviel wie das Griechische. Während aber die harten Laute im Griechischen dreimal so zahlreich sind, als die weichen, treten diese im Deutschen — man denke nur an die vielen b, g und d — in größerer

Zahl als die harten Laute auf, während beide zusammen sich dem Althochdeutschen gegenüber aus der Reihe der Aspiraten verstärkt haben.

Bekanntlich ist die Veränderung der Konsonanten, die in den deutschen Sprachen gegenüber den älteren Schwestersprachen, dem Indischen, Griechischen, Lateinischen und anderen Sprachen eingetreten ist, nach einem bestimmten Gesetz erfolgt, welches man nicht unpassend das Lautverschiebungsgesetz genannt. Aber dies Gesetz hat man sich früher unzutreffend etwa in der Weise wirkend gedacht, als wenn es vorzüglich darauf hinausgelaufen wäre, daß die verschiedenen Laute, Hauchlaute, weiche oder harte Laute miteinander durch die verschiedenen Stufen hindurch Greifen spielten, indem sie sich immer dicht auf den Fersen wären, aber niemals einander ganz habhaft werden könnten. Die Wahrheit aber besteht in dem, was schon im allgemeinen aus dem Vorhergehenden erhellen dürfte, daß der alte Lautbestand im Deutschen etwas an Sprödigkeit, aber auch an plastischer Kraft verloren hat und im ganzen weicher geworden ist und sich mit viel mehr Hauchen verbunden hat. Daß diese Veränderung sich im allgemeinen gerade im Deutschen mit besonderer Regelmäßigkeit vollzogen hat, dürfte einen Beweis dafür liefern, wie gesetzmäßig sich bei einem rein aus sich selbst bestimmenden ursprünglichen Volke, das nicht durch Laune oder krampfhafte Zuckungen bestimmt wird, sondern mehr den ruhigen, sich gleichbleibenden Kräften der Natur und des Geistes gehorcht, die Wandlungen vollziehen. Im allgemeinen aber dürften diese damit hinlänglich erklärt werden, daß die gesamte Anschauung der Menschheit, wenn sie auch an plastischer Gestaltungskraft verloren hat, doch milder, weicher und zugleich eine mehr und mehr vom Hauche eines höheren Geistes durchdrungene geworden ist. Ist damit eine Gleichgültigkeit gegen manche sinnliche Schönheit verbunden, so wird dafür hinwiederum manche geistige Schönheit eingetauscht. So kann man z. B. die Rauheit der deutschen Sprache mit folgendem Epigramm Logaus' entschuldigen:

> Ist die deutsche Sprache rauh? Wie daß so kein Volk sonst nicht
> Von dem liebsten Thun der Welt, von der Liebe, lieblich spricht!

Hiermit steht etwas anderes in Verbindung. Mannigfach streben die Sprachen danach, durch die Laute ihrer Worte eine ähnliche Anschauung hervorzurufen, wie sie etwa die Gegenstände selbst durch ihre eigene Natur und Beschaffenheit erzeugen, also nach Lautsymbolik. Aber nicht allen Sprachen ist sie gleich sehr gelungen. Allen Sprachen voran stehen in dieser Hinsicht im Altertum die griechische, für alle Zeiten aber die deutsche.

Wollte aber jemand an den Vorzügen der deutschen Sprache in dieser Hinsicht zweifeln, so könnte man daran erinnern, welche Lautmalerei in manchen lautlich nahe verwandten Worten liegt, z. B. in:

wallen, wandern, weben, wehen, wirbeln, wogen, Wasser, Welle, Wind;

sprengen, springen, spritzen, sprühen, sprudeln;

schwanken, schweben, schweifen, schwingen, schwimmen, schwellen, schwindeln, schwirren;

glänzen, gleißen, glotzen, glätten, glimmen, glühen;

sausen, säuseln, seufzen, summen, surren;

lieblich, lind, licht, leicht, lustig;

rasseln, rascheln, rauschen, räuspern, rinnen, rieseln, rollen, rumpeln;

und was man sonst Unzähliges anführen kann.

Diese Vorzüge der deutschen Sprache werden auch selbst von einsichtsvollen Franzosen erkannt, z. B. von Philarète Chasles, der sich in höchst bezeichnender Weise folgendermaßen ausläßt: „Die Idee, welche das deutsche Wort Blume und das englische bloom in den nordischen Menschen erweckt, ist das Aufblühen und Duften zugleich, die physische und charakteristische Eigenschaft der Blume. Für die südlichen Völker enthält das Wort Blume nur die Vorstellung der aller anhängigen Poesie beraubten Pflanze. Daher reicht ein einziges Wort in einem deutschen oder englischen Verse hin, den ganzen Effekt hervorzubringen, die ganze Erregung zu bewirken, welche der Dichter wünscht. Es erweckt eine Menge Sympathieen, ergreift lebhaft die Empfindung und entfaltet ein ganzes Gemälde. Aber in einer, durch einen längeren Bildungsgang abgeschwächten Sprache bedarf es einer ganzen Umschreibung, eines Aufwandes von ganzen Strophen und Stanzen, um dieselbe Erregung hervorzubringen.“ Man kann vielleicht den Unterschied zwischen germanischen und romanischen Sprachen nicht treffender bezeichnen, als wenn man sagt: Die deutschen Wörter sind Gewächse, die auf dem Boden der Anschauung und Vorstellung naturgemäß emporgewachsen, die romanischen bestenfalls Zierpflanzen im Gewächshause; oder in der deutschen Sprache liegen noch immer die Wortstämme wie Tonnen Goldes umher, aus denen wir kunstvoll schöne Gebilde schaffen können; die romanischen hingegen sind Papiergeld, das nur den ihm schon vor langer Zeit, man weiß oft nicht weshalb, gegebenen Kurs hat.

Und wenn dem nun so ist, welch eine Bedeutung muß dann in der deutschen Sprache der Gleichklang gewinnen, sofern er oft genug die gleiche Symbolik des durch die Worte bezeichneten erhält. Gerade deshalb hat von Anbeginn an die deutsche Sprache eine so ungemeine Vorliebe für alle Art von Gleichklang, Reim und Stabreim, gehabt, daß sie in hundert und tausend Redensarten ihn zur Geltung gebracht hat, etwa in solchen wie „mit Sang und Klang“, in „Saus und Braus“, mit „Ach und Krach“, oder, was Stabreim betrifft, „mit Stumpf und Stiel“, „gäng und gebe“, „ohne Rast und Ruh'“ u. s. w. — Daher in unserer ältesten Poesie das uns fast unerklärliche Wohlgefallen an durchgängigen Stabreimen, worin zugleich der männliche Zug hervortritt; fast unerklärlich, sag' ich, denn in neuerer Zeit hat ja ein Dichter wie W. Jordan, der vielfach als Rhapsode aufgetreten ist, es uns in vollem Maße begreiflich gemacht, welche Wirkung man durch Stabreime erzielen kann. Und wollten wir selbst manchen ausgezeichneten Stellen seiner Nibelungen nicht Glauben schenken, so würden uns köstliche Stellen aus unseren ersten Dichtern eines besseren belehren.

Ich führe nur an:

„Schön ist der Friede. Ein lieblicher Knabe
Liegt er gelagert am ruhigen Bach,
Und die hüpfenden Lämmer grasen
Lustig um ihn auf dem sonnichten Rasen."

Und: „Mir gefällt ein lebendiges Leben
Wie ein ewiges Schwanken und Schwingen und Schweben."

Oder: „Gar schöne Spiele spiel' ich mit dir."

Es ist eben nichts Zufälliges, daß die Dichtersprache im allgemeinen von dem messenden Rhythmus zum Gleichklang übergegangen ist. Jener ist, zumal wie er bei den Alten ausgebildet ist, unzweifelhaft sinnlich viel schöner, er paßt aber namentlich für eine noch von Wohllaut ganz durchtränkte Sprache. Für Sprachen, welche, wie die deutsche, sich mehr vergeistigt und deshalb mit Entsagung auf den ursprünglichen Wohllaut verzichtet haben, ist der Gleichklang ein höheres Gesetz. Er ist nicht nur musikalischer, er bezeichnet auch den Fortschritt vom sinnlich idealen zum charakteristischen Stil.

Dieser geistige Charakter der Sprache wird nun in außerordentlicher Weise dadurch unterstützt, daß das Deutsche, und zwar als einzige unter allen bedeutenderen Kultursprachen, den Accent in so vernunftgemäßer Weise behandelt. Es legt ihn niemals auf die Endungen, sondern immer auf den Hauptbestandteil des Wortes, welcher der eigentliche Träger des Begriffs ist, und giebt den anderen Silben nach dem Maße Nebentöne, wie sie mehr oder weniger zu dem Hauptsinne beitragen. Es kann wohl vorkommen, daß in einem zusammengesetzten Worte selbst die Präposition gewürdigt wird, den Hauptaccent zu erhalten; man macht daher bekanntlich einen sehr bestimmten, auf wohldurchdachter Anschauung beruhenden Unterschied zwischen überse'tzen und ü'bersetzen, zwischen umge'hen und u'mgehen, weil ja in den beiden letzten Fällen die Präpositionen den Hauptbegriff tragen; aber es gehört zu den allerseltensten Ausnahmen, wenn Worte so unzweckmäßig betont werden wie lebe'ndig, luthe'risch; neben dem letzteren bricht sich daher verständigerweise die richtigere Betonung lu'therisch immer mehr Bahn.

Und zwar ist dies eine uralte, hochideale Mitgift aller so weit verzweigten germanischen Sprachen, in denen sich ihre höhere geistige Anlage offenbart. „Wo überhaupt jemals ein deutsches Wort erklang," sagt Rückert," da setzt gerade auf derselben Stelle, schon vor anderthalb Jahrtausenden, der Accent ein, wie heute. Alles hat sich an der Sprache geändert, nur das scheinbar Flüchtigste und Beweglichste ist geblieben: der Accent." Dabei ist der Hauptton immer mehr gewachsen und dadurch der begriffliche Charakter der Sprache immer mehr herausgetreten. Im Althochdeutschen verhalten sich nach Rückert Haupt- und Nebenton nur wie 2:1, im Mittelhochdeutschen wie 3:1, im Neuhochdeutschen wie 4:1. Dabei herrscht aber wieder die größte Mannigfaltigkeit des Tons. Für das Mittelhochdeutsche kommt man noch mit vier Graden der Tonstärke aus, dem Hochton, Tiefton, Nebenton und der Tonlosigkeit, oder

wie man sie sonst bezeichnen will; für das Neuhochdeutsche auch damit nicht, sondern man muß mindestens sechs Grade der Tonstärke unterscheiden, da auch Länge und Kürze der Silben nicht ohne Einfluß geblieben sind. Aber gerade das Deutsche hat noch bis in die neuesten Zeiten hinein immer den Nebensilben liebevollste Berücksichtigung zu teil werden lassen und sie nicht, wie es im Englischen geschehen, abgeworfen, sondern zur Ausmalung des Hintergrundes beibehalten. Gerade darauf beruht nun die vorzügliche Weichheit solcher Verse wie:

„Und wiegen und tanzen und singen dich ein“;

wo die englische Sprache bei wörtlicher Übersetzung nur einsilbige Wörter bieten könnte, während aller Accent der Sprache in der ganz vortrefflichen Übersetzung dieses Verses von Descamps verloren geht:

„Elles te berceront, danseront, chanteront.“

Daß es aber dem Deutschen auch an den kräftigsten Accenten nicht fehlt, sieht man an Kraftstellen wie der aus Klopstocks Frühlingslied:

„Der Wald neigt sich, der Strom fliehet“ u. a.

Der leisesten Schattierung der Empfindung vermag so das Deutsche voll angemessenen Ausdruck zu geben und farbenreiche Tongemälde zu erzeugen, während das Französische den Accent völlig nivelliert und dadurch die Poesie eines schönen Reizes beraubt und nur etwa einer hastig sich zum Ende des Satzes erhebenden Rhetorik Vorschub geleistet hat, das Englische mit seiner oft krampfhaften, stoßweisen und eigensinnigen Betonung ein treues Spiegelbild des wunderlichen Eigensinns mancher Söhne Albions ist, das Italienische der rechten Kraft entbehrt.

Schließlich sei noch daran erinnert, daß die feine individuelle Auffassung aller einzelnen Silben im Deutschen den Vorzug der alten Sprachen erhalten hat, daß bei ihnen im wesentlichen das Schriftbild und Tonbild des Wortes zusammenfällt und keine Silbe verschluckt wird. Denn die Ungeheuerlichkeiten der deutschen Orthographie, die allerdings recht störend sind, fallen doch nicht der gesprochenen Sprache zur Last, sind schon zum Teil beseitigt und lassen sich vielleicht noch mehr beseitigen, wie sie ja auch erst aus den Jahrhunderten des Ausgangs des Mittelalters und Beginns der Neuzeit stammen, da man das großspurige Wesen, das man in Kleidung und Leben zeigte, auch in der Schrift ausdrücken zu müssen meinte. Wie sehr sind dagegen im Französischen Schrift und Laut auseinander gegangen, so daß man dem Dichter nicht Unrecht geben kann, wenn er singt:

Französisch ist's: Ihr wißt ja, wie's Frankreichs Söhne treiben,
Die anders schreiben als sprechen, und anders lesen als schreiben,
Und anders sprechen als denken, und anders setzen als singen,
Die groß in allem Kleinen und klein in großen Dingen.

Und welche lautliche Klarheit hat denn wohl eine Sprache, in welcher der Laut sañ sieben verschiedene Wörter bedeutet, die verschieden geschrieben werden.

In wie hohem Maße die deutsche Sprache durch ihre Lautsymbolik und ihre wunderbar schöne Verwertung des Accents zur Poesie geeignet

ist, wird hieraus erhellen. Nur andeuten kann ich hier, daß sie demnach zwar nicht völlig für die antiken Metra geschaffen ist, und daß diese, da sie eben für eine sinnlich-schöne Sprache vorzüglich geeignet sind, für das Deutsche, dessen Schönheit eine mehr geistige ist, wohl nie, wenigstens nicht in größeren Gedichten den fremdartigen Charakter ganz verlieren werden, daß aber anderseits das Deutsche mit seiner fast grenzenlosen Tonbeweglichkeit auch wie geschaffen erscheint, eine Allerweltsübersetzungssprache zu sein. Daß die deutsche Litteratur ein Pantheon aller schönsten Poesieen geworden ist, beruht nicht auf Zufall, sondern auf dem Charakter der deutschen Sprache.

Auch in Bezug auf die Grammatik leidet das Deutsche an einzelnen großen Mängeln, namentlich bezüglich des Zeitworts, sofern ihm vor allem die eigentlich historische Zeitform fehlt, wie sie das Französische am Passé défini hat, und dementsprechend auch die anderen romanischen Sprachen. Daß es daher im Deutschen so schwer ist, knapp, kurz und in raschem Fortschritt zu erzählen, daß selbst unsere größeren Geschichtschreiber nur sehr selten längere Zeit hintereinander frisch und rasch erzählen, was die französischen im Übermaß lieben, das wird mindestens auch durch diesen Zug der Sprache erklärt, der, wie mir scheint, auf einem Grundzuge des deutschen Charakters, seiner Hinneigung zur Bequemlichkeit und zu behaglichem Nachdenken beruht.

Dagegen besitzt die deutsche Sprache glänzende Vorzüge auf dem Gebiete der gesamten Wörter, die der Deklination fähig sind. Zunächst ist hier die Einteilung in drei verschiedene Geschlechter sehr viel allgemeiner durchgeführt, als in den meisten anderen Sprachen. Diese Auffassung, welche vielen Dingen, die gar kein Geschlecht haben, dennoch in personifizierender Weise ein solches beilegt, enthält daher ein ganz unscheinbares Stückchen Poesie in sich und legt bekanntlich am heftigsten gegen jene Anschauung ein, daß die Grammatik einer Sprache nur angewandte Logik sei. Denn wie sollte wohl Mutter Vernunft dazu kommen, zu fordern, jedes Ding entweder für männlich, weiblich oder sächlich zu erklären? Wieviel schwächer steht es nun im Vergleich mit dem Deutschen im Englischen oder Französischen um die Unterscheidung der Geschlechter! Rückert meint zwar, diejenigen Sprachen, welche, wie die semitischen, allen Dingen nur ein weibliches oder männliches Geschlecht beilegen, seien poetischer, als jene, die noch ein sächliches Geschlecht bilden, und würde hiernach vielleicht in einer Hinsicht dem Französischen den Vorzug geben. Aber es dürfte vielmehr darin eine besondere Feinheit liegen, daß manche Dinge nicht der Ehre gewürdigt werden, als männliche oder weibliche bezeichnet zu werden, und dadurch nur um so mehr poetisches Licht auf letztere fallen. Dies werden wir wohl um so mehr zugeben, wenn wir z. B. erwägen, daß im Deutschen alle Verkleinerungsformen wie die auf -chen und -lein, die unbedeutende Dinge bezeichnen, ganz entsprechend dem Griechischen, sächlichen Geschlechts sind, während der mehr nur nach äußerer Richtschnur trachtende Lateiner ihnen immer dasselbe Geschlecht giebt, wie den Worten, von denen jene Verkleinerungsformen abgeleitet werden.

An dieser starken geschlechtlichen Differenzierung nimmt nun vor allem der Artikel teil, der hier eine ganz ähnliche Geschichte hat wie im Griechischen und auch in ähnlicher Weise reich entwickelt ist. Er hat

nun aber vor allem die Kraft zu individualisieren, etwas als Einzelnes in seiner Berechtigung aufzuweisen, und gerade von dieser seiner Kraft haben die Griechen, welche nach Hegel vorzugsweise die schöne Individualität zur Darstellung bringen, und mehr noch die Deutschen, deren Hauptstreben darauf hinausläuft, die sittliche Individualität in ihrer berechtigten Sphäre zur Geltung zu bringen, den ausgiebigsten Gebrauch gemacht. Bezeichnend ist beispielsweise, daß im Deutschen der Artikel oft noch seine ursprüngliche volle Kraft als altes Demonstrativpronomen behalten hat; als Belege seien nur angeführt: „dem Manne kann geholfen werden", und „das ist's ja, was den Menschen zieret".

Ferner kann der Artikel die Gattung, den Gattungsbegriff bezeichnen, und hierauf beruht es, daß neben der griechischen Sprache sich keine andere so vorzüglich zur Philosophie eignet wie die deutsche. Wendungen wie das „Fürsichsein", das „Auseinander", die „Ineinsbildung" u. a. sind im Deutschen ganz leicht und einfach verständlich und für andere neuere Sprachen kaum nachzuahmen. Unter diesen verdient daher wirklich die deutsche Sprache die vorzugsweise philosophische genannt zu werden.

Wie wohl im Deutschen auch die Deklination der Hauptwörter erhalten ist, während eine solche in den romanischen Sprachen fast gar nicht existiert, ist ja bekannt. Bezeichnender aber ist, daß in allen deutschen Sprachen das Adjektiv in seinem Verhältnis zum Substantiv je nach Umständen sehr verschieden behandelt wird. Es kann je nach Bedürfnis inniger oder minder innig mit seinem Hauptwort verschmelzen und sich, je nachdem, größere oder geringere Selbständigkeit bewahren. Folgende vier Verbindungen sind möglich, zwei darunter freilich vorwiegend dichterisch: das rote Röslein, rotes Röslein, Röslein rot und rot Röslein. Es sind das allerdings feine Schattierungen im Ausdruck, aber selbst bei den beiden in Prosa üblichen Verbindungen, z. B. grüner Wald und der grüne Wald, wird man nicht umhin können, mit Rückert anzuerkennen, daß jene kräftigere, vollere Form dem Adjektiv nur da gegeben wird, wo es begrifflich als wirkliches und ausmalendes Adjektiv erfaßt wird und dazu dient, das dominierende Bild des Hauptworts zu ergänzen, während dagegen bei Voranstellung des Artikels Adjektiv und Substantiv zu unlösbarer Einheit verschmelzen.

Einer der größten Vorzüge der deutschen Sprache ist ihre leichte Bildsamkeit, die es ihr ermöglicht, erstaunlich viele neue Wörter durch Ableitung und Zusammensetzung zu bilden. In ersterer Hinsicht freilich mögen andere Sprachen, beispielsweise das Italienische, sie noch übertreffen, obgleich in dieser Sprache manche Ableitungsendungen mehr nur den Charakter der Spielerei und Tändelei an sich tragen. Aber an Zusammensetzungsfähigkeit kann nur das Griechische mit dem Deutschen wetteifern, und selbst dies hat nicht sich so innig anschmiegende Vorsilben bei Zusammensetzungen wie unser: be-, ge-, er-, ver, ur-, und macht auch nicht so feine Unterschiede in der Zusammensetzung wie im Deutschen: unterstellen und ûnterstellen, er ûnterstellte und er stellte . . . unter; auch nicht solche nur halb bis zu voller Zusammensetzung vorgeschrittene Ausdrücke, wie teilnehmen, stattfinden, im stande sein, die freilich, trotz des sogenannten kleinen Puttkamer, schwierig genug zu behandeln sind.

Auf die mannigfachen Schönheiten der deutschen Sprache in Zusammenfügung der Worte zu Sätzen, namentlich die Verwertung der Kasus, vor allem des Genitivs, des eigentlichen Substantivskasus, kann ich hier nicht eingehen. Bemerken will ich nur, daß z. B. in Anwendung des Partizips, des Infinitivs (beispielsweise an Stelle des Imperativs: Aufpassen, aufgepaßt!) und des Konjunktivs sich vieles Eigenthümliche erhalten hat, während u. a. das Englische von dem Konjunktiv gegenwärtig nur noch in einigen sehr geringen Fällen Gebrauch macht.

Nur darauf muß ich wenigstens hindeuten, welch eine Freiheit und Mannigfaltigkeit des Ausdrucks auf vielen Gebieten herrscht. Man kann z. B. einen und denselben Gedanken auf fünf verschiedene Arten ausdrücken:

Er glaubt die Arbeit ausführen zu können.

Er glaubt, er kann die Arbeit ausführen.

Er glaubt, er könne die Arbeit ausführen.

Er glaubt, daß er die Arbeit ausführen kann.

Er glaubt, daß er die Arbeit ausführen könne.

Ganz abgesehen von noch ganz anderen Konstruktionen bei einiger Veränderung der Gedankens wie: Er glaubte die Arbeit ausgeführt; er glaubte an die Ausführbarkeit, an die Möglichkeit der Ausführung. Eine ähnliche Freiheit findet sich meines Wissens nur noch im Griechischen.

Ähnlich steht es auch hinsichtlich des Satzgefüges, das von den Franzosen wiederholt deshalb schlecht gemacht ist, weil es nicht metaphysisch genug sei, logisch würden wir vielleicht jetzt sagen. Nun ist es allerdings richtig, daß sich das Französische durch große Einfachheit der Wortstellung auszeichnet. Subjekt, Prädikat, Objekt, Umstand, ist das regelmäßige Schema, von dem nicht häufig abgewichen wird. Aber wenn darauf auch die wundervolle Klarheit dieser Sprache beruht, welche sie zur Sprache des Rechts und der Politik als in hohem Maße geeignet erscheinen läßt, so ist doch dieser Vorzug mit jener Einförmigkeit erkauft, die uns Deutsche überhaupt so oft von dem klassisch französischen Stil abstößt. Dem Deutschen ist es von jeher vielmehr um kunstvolle, tiefsinnig verschlungene Perioden zu thun gewesen. Das Mittelhochdeutsche hatte, sagt Rückert, schon einen Satzbau von fast raffinierter Zierlichkeit und Elastizität erreicht, an dessen vollkommener Schönheit und Zweckmäßigkeit kein Tadel haftet. Aber dies Gefüge, das sich gelegentlich wohl bei Gottfried von Straßburg durch Sätze von 40 Zeilen so erstreckt, daß der Zusammenhang völlig durchsichtig ist, war gleichsam zu poetisch und ätherisch und ward aufgegeben, und der deutsche Stil hat sich dann durch manche Ungeschicklichkeit und Schwerfälligkeit erst wieder hindurch arbeiten müssen, bis er dahin gebracht ist, daß er einerseits, wie z. B. Goethesche Gedichte beweisen, in anmutigster Einfachheit, ganz leicht geschürzt, auftreten und dann wieder majestätisch wie ein Strom dahinfließen kann, daß er bald Lessings Schlußfolgerungen in durchsichtiger Klarheit erkennen lassen, bald antike Perioden in gleichmäßig dahinschwebender Schönheit wiederspiegeln kann.

Und zu solch einer Abrundung des Satzes, wie bei den deutschen Dichtern, hatten es nicht einmal die Alten bringen können. Wenn Goethe seinen Zauberlehrling also beginnt: „Hat der alte Hexenmeister sich doch einmal wegbegeben“ u. s. w., so ist doch hier wahrlich der ganze Sinn zwischen den beiden Teilen des Prädikats eingefangen.

Hiernach glaube ich, was sich Rühmliches über die deutsche Sprache sagen läßt, am besten in die schönen Worte Döderleins zusammenfassen zu können:

„Der Deutsche ist mit dem Besitz einer Sprache gesegnet, die sein Stolz sein darf; uralt, ursprünglich, unvermischt nach dem unbestreitbaren Zeugnis ihrer Geschichte, rein, schön, kraftvoll, nach dem Urteil nicht der bestochenen Deutschen allein, biegsam, gefügig, geschickt zu Ernst und Scherz, zur Dichtkunst und zur Wissenschaft, zur Sprache und zum Gesang, nach den Erfahrungen aller Zeiten.“

Um so mehr sollen wir sie hochhalten und sie als ein vorzügliches Mittel ansehen, zu immer höherem Verständnis der Welt zu gelangen, sollen uns der gewiß begründeten Hoffnung nicht schämen, daß sie immer mehr und mehr, gleich dem Griechischen im Altertum, zu einer Weltsprache, vor allem zur Sprache der höchsten Bildung in Poesie und Wissenschaft heranblühen werde, sollen darum auch nach Kräften sie zu erhalteu suchen und namentlich uns auch bemühen, daß unsere deutschredenden Brüder nirgendwo dieses köstlichen Gutes verlustig gehen, und in dieser Beziehung möge hier auf die Bestrebungen des Deutschen Schulvereins und des Deutschen Sprachvereins hingewiesen sein. Was aber die Sprache uns selbst sein soll und ist, glaube ich am besten mit den Worten des Dichters M. von Schenkendorf zu sagen:

Muttersprache, Mutterlaut,
Wie so wonnesam, so traut!
Erstes Wort, das mir erschallet,
Süßes, erstes Liebeswort,
Erster Ton, den ich gelallet,
Klingest ewig in mir fort!

Ach, wie trüb' ist meinem Sinn,
Wenn ich in der Fremde bin,
Wenn ich fremde Zungen üben,
Fremde Wörter brauchen muß,
Die ich nimmermehr kann lieben,
Die nicht klingen wie ein Gruß!

Sprache, schön und wunderbar,
Ach, wie klingest du so klar!
Will noch tiefer mich vertiefen
In den Reichtum, in die Pracht;
Ist mir's doch, als ob mich riefen
Väter aus des Grabes Nacht.

Klinge, klinge fort und fort,
Heldensprache, Liebeswort,
Steig' empor aus tiefen Grüften,
Längst verschollnes altes Lied!
Leb' aufs neu' in heil'gen Schriften,
Daß dir jedes Herz erglüht!

Überall weht Gottes Hauch;
Heilig ist wohl mancher Brauch;
Aber soll ich beten, danken,
Geb' ich meine Liebe kund,
Meine seligsten Gedanken,
Sprech' ich wie der Mutter Mund!

Sachregister.

(Die Ziffern bedeuten die Seitenzahlen.)

L.

M.

N.

O.

P.

R.

Empfehlenswerte Schulbücher und pädagogische Werke

aus dem Verlage von

Carl Meyer (Gustav Prior) in Hannover.

Das nachstehende Verzeichnis enthält alle diejenigen Lehr- und Hilfsbücher meines Verlages, bei welchen in erster Linie

„die Förderung des Unterrichts durch brauchbare und bewährte Lernmittel“

als Grundlage gedient hat. Neben ihrer inneren Bedeutung zeichnen sich dieselben durch elegante äußere Ausstattung und Billigkeit aus, und verdienen somit die weitgehendste Beachtung und das vollste Interesse der gesamten Lehrerwelt.

Ich bitte ergebenst, bei Bedarf sich an die nächstgelegene Sortiments-Buchhandlung zu wenden, die auch in den meisten Fällen in der Lage sein wird, das gewünschte Buch zur Ansicht zu beschaffen. Bestellungen nach Orten, wo zur Zeit Buchhandlungen nicht bestehen, bin ich gern bereit, direkt auszuführen, nur bitte ich in diesem Falle um gefällige Vorhereinsendung des Betrages (mittelst Postanweisung, oder bei kleineren Beträgen in Briefmarken), zur Vermeidung der ziemlich bedeutenden und namentlich bei Aufträgen kleineren Umfanges oft in keinem Verhältnisse zum Bücherpreise stehenden hohen Nachnahmespesen.

An die zahlreichen Gönner meines pädagogischen und Schulbücher-Verlages richte ich hiermit

die dringende Bitte,

mir auch fernerhin Vorschläge und Winke für Verbesserungen freundlichst zugehen zu lassen. Als Zeichen meiner Dankbarkeit übersende ich nach Erscheinen einer neuen Bearbeitung ein Freiexemplar des betr. Buches.

Wo es sich um die neue Einführung eines Schulbuches handelt, steht hohen Behörden, den Herren Direktoren, Schulinspektoren und Lehrern auf direktes Begehren gern ein Freiexemplar desselben zur Verfügung. Die Einführung erleichtere ich ferner durch Gewährung von Freiexemplaren an unbemittelte Schüler nach dem Umfange des Gesamtbedarfs.

Hannover, Hinüberstraße 18. **Carl Meyer** (**Gustav Prior**).

I. Pädagogik.

Erziehung und Unterricht. Allgemeines. Schulgesetze.

Becker, K., Umgangsgebote für Kinder. Zum Gebrauch beim Schul- und Turnunterrichte. 20 ₰.

Bestimmungen, Die Allgemeinen, vom 15. October 1872, nebst Prüfungsordnungen mit den später erlassenen erläuternden und ergänzenden Verfügungen, bearbeitet von G. Spieker. Achte vervollständigte Aufl. kart. 1 ℳ 60 ₰.

Bibliothek, Pädagogische.

I. II. Siehe: **Schumann,** Lehrbuch der Pädagogik. 2 Bände.

III. IV. Siehe: **Schumann,** Leitfaden der Pädagogik. 2 Bände.

V. VI. Siehe: **Schumann,** Pädagogische Chrestomathie. Zwei Teile.

VII. Siehe: **Ruete,** Anthologie geistlicher Lyrik.

VIII. IX. Siehe: **Schumann,** Kirchengeschichte. Zwei Abteilungen.

X. Siehe: **Vogel,** Pestalozzis Pädagogik.

XI. Siehe: **Schulze,** Aufsätze über Pädagogik in Zeitschriften.

XII. Siehe: **Vogel,** Herbart oder Pestalozzi?

XIII. XIV. XV. Siehe: **Fricke,** Handbuch des Katechismus-Unterrichts.

XVI. Siehe: **Streich,** Pädagogik der deutschen Schulen des Auslandes.

(Diese Sammlung wird fortgesetzt.)

Schumann, Dr. **J. Chr. Gottlob, Pädagogische Chrestomathie.** Eine Auswahl aus den pädagogischen Meisterwerken aller Zeiten für die pädagogische Privatlectüre, mit Einleitungen und Anmerkungen versehen.

Erster Teil. Die pädagogischen Meisterwerke des orientalischen Alterthums und der alten Griechen. 3 M.

Zweiter Teil. Die pädagogischen Meisterwerke der alten Römer und des Mittelalters. 3 M.

Beide Teile in einen Band gebunden 7 M. 40 ₰.

— **Einrichtungs- und Lehrplan** der vierklassigen und einklassigen Seminarschule zu Alfeld, in Gemeinschaft mit den Seminarlehrern Mercker, Mund, Eilers, Oppermann, Heinze, Reitmeyer herausgegeben. 2 M. 40 ₰.

— **Geschichte der Pädagogik** im Umriß. 2. Aufl. 3 M geb. 3 M. 50 ₰.

— **Lehrbuch der Pädagogik.** 2 Teile.

Erster Teil. Einleitung und Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Meisterwerken der verschiedenen Zeiten. 8. Aufl. 4 M. 40 ₰., geb. 5 M.

Zweiter Teil: Die systematische Pädagogik und die Schulkunde. 7. Aufl. 4 M. 40 ₰., geb. 5 M.

— **Lehrbuch der Pädagogik.** In drei Bänden. Für österreichische Lehrerbildungsanstalten umgearbeitet und erweitert von Franz Tomberger. Sechste, der österreichischen Bearbeitung erste Auflage.

Erster Band. Allgemeine Erziehungslehre. Für den II. Jahrgang der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, sowie für das Selbststudium. 2 M, geb. 2 M. 40 ₰.

Zweiter Band. Unterrichtslehre. Für den III. Jahrgang. 1 M. 20 ₰., geb. 1 M. 60 ₰.

Dritter Band. Die specielle Methodik. Für den III. und IV. Jahrgang. 1 M. 60 ₰., geb. 2 M.

— **Leitfaden der Pädagogik** für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten.

Erster Teil. Die systematische Pädagogik und die Schulkunde. 4. verbesserte und vermehrte Auflage. 3 M, geb. 3 M. 50 ₰.

Zweiter Teil. Geschichte der Pädagogik. 5. vermehrte u. verbesserte Auflage. 3 M., geb. 3 M. 50 ₰.

— **Kleinere Schriften** über pädagogische und kulturgeschichtliche Fragen.

Erstes Heft. Ueber die Vorbereitung der Theologen zum Schulamte. Die Mädchenerziehung im deutschen Mittelalter. Zweite Ausgabe. 1 M. 60 ₰.

Zweites Heft. I. Hugo von St. Victor als Pädagog. II. Das Gedächtniß und die Gedächtnißpflege. 1 M. 50 ₰.

Drittes Heft. I. Volkskirche und Volksschule. II. J. Ch. Gerson's Leben und reformatorische Thätigkeit. III. J. Ch. Gerson als Pädagog. 1 M. 80 ₰.

Seebold, Entwurf eines Lehrplans für einklassige Volksschulen. Nach den ministeriellen Bestimmungen v. 15. October 1872 bearbeitet. Mit consistorialer Genehmigung in vielen hannoverschen Schulen eingeführt. 4. Aufl. 60 ₰.

Sonnenberg, F., Lehrer-Adreßbuch für die Provinz Hannover. Zusammenstellung der Lehrer an Volks- u. Mittelschulen mit Einschluß der seminaristisch-gebildeten Lehrer an den höheren Schulen nebst Übersicht über sämtliche Elementarschulen in der Provinz Hannover. Nach amtlichen Quellen herausgegeben. br. 3 M., geb. 3 M. 60 ₰.

— Erster Nachtrag zum Lehrer-Adreßbuch. 25 ₰.

Spieker, G., J. H. Schürens (weil. Ober-Schulinspektors und Seminar-Direktors in Osnabrück) **Ansichten über Lehrer-Bildung.** Aus amtlichen Berichten zusammengestellt und mit einer biographischen Einleitung versehen. 2 M.

— **Die Hohenzollern** und die Volksschule. Ein Beitrag zum richtigen Verständnis des preußischen Volksschulwesens. 80 ₰.

— **Die allgemeinen Bestimmungen** vom 15. Oktober 1872 nebst Prüfungs-Ordnungen mit den später erlassenen erläuternden und ergänzenden Verfügungen. Achte sorgfältig revidierte und vervollständigte Auflage. kart. 1 M. 60 ₰.

Steinmetz, R., Der Beruf des Hauses und der Schule in dem Werke christlicher Erziehung. Ein Vortrag, gehalten im Evangelischen Verein zu Hannover. 60 ₰.

— **Die kirchliche Leitung der Volksschule.** Vortrag, auf der lutherischen Pastoral-Conferenz zu Hannover am 7. Juni 1871 gehalten. Auf den Wunsch der Versammlung dem Druck übergeben. 30 ₰.

Streich, A., Beiträge zu einer Pädagogik für die deutschen Schulen des Auslandes. Eine Handreichung für die deutschen Schulvorstände und Lehrer an den zweisprachigen Schulen im Auslande. 4 ℳ.

Süßmann, G., Der Lehrplan für den Real-Unterricht in der sechsklassigen Bürgerschule. Unter Berücksichtigung des betreffenden Memorir- und Uebungsstoffes dargestellt. 2. Ausgabe. 2 ℳ.

— **Der Lehrplan für den Religions-Unterricht** und der religiöse Memorirstoff. Zweite Ausgabe. 1 ℳ. 50 ₰.

— **Die Stellung, Aufgabe und Organisation** der sechsklassigen Bürgerschule. Unter steter Berücksichtigung der Volksschulen dargestellt. Zweite Ausgabe. 1 ℳ.

Vogel, Dr. August, Systematische Darstellung der Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis mit durchgängiger Angabe der quellenmäßigen Belegstellen aus seinen sämtlichen Werken. Mit einem Porträt nach Diogg nebst Facsimile Pestalozzis. 3 ℳ. 80 ₰., geb. 4 ℳ 50 ₰.

— **Herbart oder Pestalozzi.** Eine kritische Darstellung ihrer Systeme, als Beitrag zur richtigen Würdigung ihres gegenseitigen Verhältnisses. 2 ℳ. 40 ₰.

Walsemann, A., Das Interesse. Sein Wesen und seine Bedeutung für den Unterricht. Eine Ziller-Studie. 1 ℳ. 20 ₰.

— **Die Pädagogik des J. J. Rousseau** und J. B. Basedow vom Herbart-Zillerschen Standpunkte verglichen und beurteilt. 1 ℳ. 60 ₰.

Wegener, H., Lehrbuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. Inhalt: Geschäftsaufsätze, Geschäftsbriefe, Höflichkeitsbriefe, Eingaben an Behörden, Brief-Adressen, Titulaturen, gewerbliche Buchführung, Wechsellehre und Gesetzeskunde. 1 ℳ.

Werther, Dr. W., Die Verordnungen, betreffend das höhere Mädchenschulwesen in Preußen. Gesammelt und geordnet. 4 ℳ. 50 ₰.

Wuttig, Dr. Joh., **Thomas Arnold,** der Rektor von Rugby. Ein Beitrag zur Geschichte des engl. Erziehungswesens. 1 ℳ.

Zur Lehrerbildung in Preußen auf Präparanden-Anstalten und Seminaren. Enthaltend den Normal-Lehrplan für die Präparanden-Anstalten und einen Auszug aus den Allgemeinen Bestimmungen vom 15. October 1872. 80 ₰.

II. Religion. Theologie. Erbauungsschriften.

Diedrich, J., Der Brief St. Pauli an die Römer kurz erklärt. Zweite verbesserte Ausgabe. 2 ℳ.

— **Evangelisches Hausbuch** zur häuslichen Erbauung auf alle Wochentage. Zweite Auflage. 2 ℳ. 60 ₰., geb. 3 ℳ

— **Kirchen-Postille** in Predigten über die Sonn- und Festtags-Evangelien des ganzen Jahres. Erster Theil: Von Advent bis Pfingsten. gr. 8⁰. 426 S. 1872. Zweiter Theil: Die Trinitatiszeit. Beide Theile zusammen 7 ℳ, geb. 9 ℳ.

— **Der Prophet Jesaias** zu Hausandachten kurz bearbeitet. 3 ℳ.

Dorenwell, K., Häusliche Erquickstunden. Ein Erbauungsbuch für die Sonn- und Festtage des Kirchenjahres. 3 ℳ. 80 ₰.
Geb. in Orig.-Prachtb. mit rotem Schnitt 5 ℳ. 80 ₰., mit Goldschn. 6 ℳ.

Erck, C., Spruchbuch zu den fünf Hauptstücken nebst Luthers Erklärung. 15. Aufl. 25 ₰., geb. 40 ₰.

— **Spruchbuch** zu den fünf Hauptstücken nebst Luthers Erklärung. Neu bearbeitet und mit den nötigsten Erläuterungen versehen von G. Spieker. Mit dem kl. und gr. Einmaleins. 17. Auflage. 25 ₰., geb. 40 ₰.

Flügge, Heinrich Friedrich, Lehrbuch der biblischen Geschichte.
Erster Band: Das alte Testament. 5. Auflage. 4 M.
Zweiter Band: Das neue Testament. 4. Auflage. 4 M.

Fricke, J. H. Albert, Handbuch des Katechismus-Unterrichts nach Dr. Martin Luthers Katechismus; zugleich Buch der Beispiele. Für Lehrer und Prediger bearbeitet.
Erster Band: Einleitung und erstes Hauptstück. 3 M. 80 ₰., geb. 4 M. 40 ₰.
Zweiter Band: Das zweite Hauptstück. 3 M. 80 ₰., geb. 4 M. 40 ₰.
Dritter Band: Das dritte, vierte und fünfte Hauptstück. (Im Druck.)

Frommel, Max, Herzbüchlein. Fünfte, neu durchgesehene Aufl. Mit 10 Holzschnitten von A. Gaber, nach Zeichnungen von J. Frankl. 60 ₰., geb 1 M.

Godet, Dr. F., Bibelstudien. Deutsch bearbeitet von J. Kägi. 2 Teile.
1. Teil: Zum alten Testament. Vom Verfasser autorisierte und durchgesehene deutsche Ausgabe. 3. Aufl. 3 M. 60 ₰.
2. Teil: Zum neuen Testament. 3 M. 60 ₰.

— **Kommentar zu dem Evangelium Johannis.** 2. völlig umgearbeitete Ausgabe. Deutsch bearbeitet von E. R. Wunderlich. 14 M. geb. in Halbfr. 16 M.

— **Kommentar zu dem Evangelium des Lukas.** Deutsch bearbeitet von E. R. und K. Wunderlich. Zweite Auflage. I. Teil. 3 M. II. Teil im Druck.

— **Kommentar zu dem Brief an die Römer.** Deutsch bearbeitet von E. R. und P. Wunderlich. Vom Verfasser autorisierte und durchgesehene deutsche Ausgabe. Erster Teil. 5 M. Zweiter Teil. 6 M.
Beide Teile in 1 Band (Halbfranzband) 13 M.

— **Kommentar zu dem ersten Briefe an die Korinther.** Deutsch bearbeitet von P. und K. Wunderlich. Erster Teil. 4 M. Zweiter Teil. 5 M. 40 ₰.
geb. in Halbfranzband 11 M.

Knoke, Dr. K., Ueber Katechismusunterricht. Was folgt aus der Auswahl, der Anordnung und der Fassung des kleinen Lutherschen Katechismus für die katechetische Behandlung desselben? Vortrag in der Versammlung des Kreislehrer-Vereins zu Göttingen am 27. April 1886 gehalten. 50 ₰.

— **Zur Methodik** der biblischen Geschichte. Eine historisch-genetische Untersuchung. Erster Theil. 2. Ausgabe. 3 M.

Leimbach, Dr. Karl L., Hilfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in höheren Schulen. I. Teil. Für die mittleren und unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen. 80 ₰.
II. Teil. Für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen. 1. Abteilung (Sekunda). Bibelkunde und Kirchengeschichte. 1 M. 50 ₰.
II. Teil. 2. Abteil. (Prima.) Evangelische Glaubens- und Sittenlehre. Symbolik. Augustana. 1 M. 50 ₰.

— **Leitfaden** für den evangelischen Religionsunterricht in höheren Lehranstalten. 1 M. 80 ₰., geb. 2 M.
Für die lateinlosen Schulen erschien hierzu ein

— Anhang, enthaltend: Die allgemeinen Bekenntnisse der Kirche und die Lehrartikel der Augsburgischen Konfession in deutscher Übertragung. 10 ₰.

Mehliß, Hermann, Kurzer Auszug aus den katechetischen Entwürfen über den kleinen Katechismus Luthers (nach Anleitung des Erckschen Spruchbuches) für die Schüler. 6. Aufl. 20 ₰.

— **Katechetische Entwürfe** über den kleinen Katechismus Luthers. Ein Wegweiser für die katechetische Behandlung des Erckschen Spruchbuches in Schule und Kirche. Drei Hefte. 3. Auflage.
Erstes Heft: Enthaltend die katechetischen Entwürfe über das erste Hauptstück. 2 M.
Zweites Heft: Enthaltend die katechetischen Entwürfe über das zweite Hauptstück. 2 M.
Drittes Heft: Enthaltend die katechetischen Entwürfe über das dritte, vierte und fünfte Hauptstück. 2 M.
3 Teile in einem Bande. geb. 6 M. 60 ₰.

Meyer, Johannes, Das christliche Kirchenjahr und die Perikopen. Bedeutung, Geschichte, Sitten und Gebräuche der Sonn= und Festtage, sowie Zusammenhang der evangelischen Perikopen. Für Schule und Haus bearbeitet. 1 *M.*

Meyer, Wilhelm, Hosianna! **Ausgewählte biblische Erzählungen** für die Kinderstube und Kleinkinderschule. In die Sprache der Kleinen übertragen und herausgegeben. Zweite vermehrte Auflage. Mit 21 Original=Holzschnitten von A. Gaber in Dresden. geb. 1 *M.* 80 *₰.*

Münchmeyer, A. F. O., Gedenkbuch für Konfirmanden, oder Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus mit kurzen Sätzen zur Erklärung desselben als Leitfaden beim Konfirmanden=Unterrichte, nebst einem doppelten Anhange: 1) zwölf Bekenntnislieder; 2) das Nicenische und Athanasianische Bekenntnis und der erste Teil der Augsburger Konfession. 12. Aufl. 60 *₰.*, geb. 85 *₰.*

— **Die Offenbarung Sanct Johannis,** ausgelegt in 28 Bibelstunden für die Gemeinde. 2 *M.* 60 *₰.*

Reinecke, H., Handbuch zur methodischen Behandlung **der biblischen Geschichte.** Zweite völlig umgearbeitete Auflage. 4 *M.* 80 *₰.*, geb. 5 *M.* 40 *₰.*

— **Biblische Geschichten** für die Unterstufe bearbeitet. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. 30 *₰.*, kart. 45 *₰.*

— **Biblische Geschichte** für die Mittel= und Oberstufe bearbeitet. Dritte Auflage. Mit einem kirchengeschichtlichen Anhange. kart. 1 *M.*

— **Bilder aus der Kirchengeschichte,** für den Schulgebrauch bearbeitet. 2. Aufl. In steifem Umschlag broschiert 20 *₰.*

Rocholl, R., Christophorus. Altes und Neues aus Wald und Haide. Zwei Bände. Jeder Band geh. 4 *M.* 60 *₰.*, geb. 5 *M.* I u. II complet geb. 10 *M.*

— **Christophorus.** Altes und Neues aus Wald und Haide. Vierte, berichtigte Auflage. 24 Bogen. br. 3 *M.*
eleg. geb. mit rotem Schnitt 4 *M.* 60 *₰.*, mit Goldschn. 5 *M.*

Rothert, W., W. Hölscher und **F. Nacke,** Zugabe zu Ercks Spruchbuch. 3. Aufl. 10 *₰.*

Ruete, Hermann, Anthologie geistlicher Lyrik aus neuerer und neuester Zeit. Zum Gebrauch für Lehrer und Seminaristen herausgegeben. 1 *M.*

— **Der Religionsunterricht** in der Schule und in der Confirmandenstunde, namentlich in ihrem gegenseitigen Verhältnisse. Ein Vortrag. 40 *₰.*

Sander, F., Mahnworte aus ernster Zeit. Blätter der Erinnerung an das glorreiche Kriegsjahr 1870/71. 1 *M.* 20 *₰.*

Schumann, Dr. **J. Chr. G., Die Kirchengeschichte in Lebensbildern.** Lehr= und Handbuch für Schule und Haus.
Erste Abteilung. Die ältere Zeit bis auf Karl den Großen. 2. Auflage. 2 *M.* 40 *₰.*
Zweite Abteilung. Die mittlere und neue Zeit. 3 *M.* 60 *₰.*
Beide Teile in einen Band gebunden 7 *M.* 20 *₰.*

— **Grundriß der Kirchengeschichte.** 1 *M.* 60 *₰.*

— **Handbuch des Katechismus=Unterrichts** nach Dr. M. Luthers Katechismus für Lehrer und Prediger. In drei Bänden.
I. Bd. Lief. 1—6. 3 *M.* 60 *₰.*
II. Bd. Lief. 1. (Wird fortgesetzt.) 60 *₰.*

Seinecke, Dr. **Ferdinand, Der christliche Glaube.** Andachtsbuch für gebildete, evangelische Christen herausgegeben. 5 *M.*, geb. 6 *M.*

Sievers, W. E. G., Christliches Gesangbuch für das tägliche Schulleben und seine besonderen Feste, nebst einem Anhange, Morgen=, Tisch=, Abend= und vermischte Gebete enthaltend. kart. 40 *₰.*

Spieker, G., Evangelische Andachten nach den heiligen Psalmen für Schule und Haus. Dritte durchgesehene Auflage. brosch. 3 *M.* 60 *₰.*,
in Kaliko geb. mit Goldschnitt 4 *M.* 80 *₰.*

Vigelius, Dr. **Wilh., Evangelische Schulandachten** für höhere Lehranstalten. 1 *M.* 20 *₰.*, geb. 1 *M.* 80 *₰.*

III. Deutsche Sprache. Litteratur.

Dorenwell, K., Der deutsche Aufsatz in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten, sowie in Mittel- und Bürgerschulen. Ein Handbuch für Lehrer.
Erster Teil. 2 ℳ 40 ₰, geb. 2 ℳ 90 ₰.
Zweiter Teil. 4 ℳ, geb. 4 ℳ 60 ₰.

Dorenwell, K., und **J. Henckel. Muster und Aufgaben** zu deutschen Aufsätzen in Volks- und Bürgerschulen. Ein Handbuch für Lehrer.
geh. 3 ℳ, geb. 3 ℳ 50 ₰.

Erläuterungen zu den Meisterwerken der deutschen Litteratur.
Erster Teil: Schillers Jungfrau von Orleans. Erklärt von Dr. G. F. Eysell. 3 ℳ, geb. 4 ℳ.
Zweiter Teil: Schillers Don Karlos. Erläutert von Dr. H. Deiter. 80 ₰.

Flügge, H. F., Lesebuch für mehrklassige Volksschulen. Mit Abbild. von Prof. Bürkner u. a.
Oberstufe. roh 1 ℳ 20 ₰, geb. 1 ℳ 50 ₰. Mittelstufe. roh 70 ₰, geb. 90 ₰.

— **Lesebuch für die Oberklassen** evangelischer Elementarschulen in Elsaß-Lothringen. Nach dem zweiten Lesebuch bearbeitet von Elsässer Schulmännern. Mit 110 Abbildungen nach Professor Bürkner in Dresden u. a.
roh 1 ℳ 30 ₰, geb. 1 ℳ 60 ₰.

— **Fibel.** 29. Aufl. Mit Schreibschrift nach dem Normalduktus.
20 ₰, geb. 35 ₰.

— **Lesetafeln** zu derselben. Imp.-Folio. 14 Tafeln. 2. Aufl. 2 ℳ.
auf 14 Pappen aufgezogen 12 ℳ 50 ₰.

— **Erstes Lesebuch.** 21. Auflage. 40 ₰, geb. 60 ₰.

— **Zweites Lesebuch** für Volksschulen. Mit Bildern von Professor Bürkner in Dresden u. a. 41. Auflage. 1 ℳ 20 ₰, geb. 1 ℳ 60 ₰.

Haack, O., Orthographisches Übungsbuch für den Schulgebrauch. 3. Aufl. 70 ₰.

Hausschatz deutscher Poesie und Prosa. Ausgewählte Sammlung volksthümlicher Stücke aus den Meisterwerken der deutschen Litteratur, sowie Unterhaltendes und Belehrendes aus Geschichte, Geographie und Naturwissenschaft. Dem deutschen Volke und seiner Jugend dargeboten. Mit Illustrationen von Professor Bürkner in Dresden u. a. 1 ℳ 60 ₰. eleg. geb. 2 ℳ 50 ₰. kart. 2 ℳ.

Hoffmann, T. A., Schreiblesefibel. In zwei Abteilungen. Mit getreu nach dem Normal-Duktus ausgeführter Schreibschrift.
I. Abteilung. kart. 30 ₰. II. Abteilung mit 12 Abbildungen. kart. 50 ₰.

Jütting, Dr. **W., Die deutsche Sprache.** Für den Schulunterricht methodisch behandelt. 2. Aufl. brosch. 1 ℳ 20 ₰. geb. 1 ℳ 40 ₰.

Magnus, Fr., Erläuterungen zu deutschen Lesebüchern. Ein Handbuch für Lehrer und Seminaristen.
Erster Teil: Ein Frühlingsgang durch den deutschen Dichterhain (1280—1880). Erläuterungen zu achtzig lyrischen Gedichten zum Gebrauch beim Unterrichte in Volks- und Mittelschulen. 2 ℳ.
Zweiter Teil: Natur- und Menschenleben im deutschen Dichterhain. Erläuterungen zu achtzig lyrischen Gedichten zum Gebrauch beim Unterrichte in Volks- und Mittelschulen; nach psychologisch-methodischen Grundsätzen bearbeitet. 2 ℳ 50 ₰.
Dritter Teil: Spiegelbilder aus Sage, Erzählung und Geschichte. In Vorbereitung.

Meyer, Joh., Vollständiges Wörterverzeichnis nach der neuen deutschen Rechtschreibung. Ein unentbehrlicher Ratgeber für Lehrer, Seminaristen und Präparanden, überhaupt für alle Kreise des Lebens, in denen nach der neuen Orthographie geschrieben wird. 2. Aufl. 60 ₰.

— **Deutsches Sprachbuch.** Nach methodischen Grundsätzen für Mittel-, Bürger- und gehobene Volksschulen, sowie für die entsprechenden Klassen der Gymnasien, Realgymnasien und höheren Töchterschulen. komplet br. 1 ℳ 50 ₰.
1. Teil: Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung. 7. Aufl. steif br. 30 ₰.
2. Teil: Deutsche Sprachlehre. steif br. 1 ℳ 20 ₰.

Meyer, Joh., Kleines deutsches Sprachbuch. Lehr- und Übungsstoffe für Rechtschreibung und Sprachlehre. Für Volksschulen bearbeitet. 60 ₰.

— **Deutsche Sprachübungen.** Methodisch geordnete Aufgaben für Rechtschreibung und Sprachlehre. Für die Kinder der Volksschule. 40 ₰.

— **Deutsche Sprachstoffe.** Ein Lehr- und Übungsbuch für Rechtschreibung und Sprachlehre. Unter Berücksichtigung des zweiten Lesebuches für Volksschulen von H. F. Flügge. 60 ₰.

Sasse, J. W., Lebensspiegel. Ein Lese- und Sprachbuch für Schüler in Stadt- und Landschulen. Eine Auswahl von Prosastücken aus dem reichen Schatze der deutschen Litteratur nach unterrichtlichen Grundsätzen. 1 M. 60 ₰.

— **Vollständige Rektionslehre** oder das Regieren der Haupt-, Verhältnis-, Eigenschafts- und Zeitwörter. Ein Hilfsbuch beim Unterrichte in der deutschen Sprache für Kinder in Bürger- und Volksschulen. Vierte vermehrte Auflage. 60 ₰., kart. 80 ₰.

Schlepper, H., K. Dorenwell, J. Henckel und **W. Vollmer, Lesebuch für Volksschulen.** In zwei Teilen. Mit Abbildungen.
I. Teil. Unterstufe. 4. Aufl. 50 ₰., geb. 75 ₰.
II. Teil. Mittel- und Oberstufe. 2. Aufl. 1 M. 20 ₰., geb. 1 M. 60 ₰.

— **Hannoversches Lesebuch für mehrklassige Volks- und Bürgerschulen.** In drei Teilen. Mit Abbildungen.
I. Teil. 5. Aufl. roh 50 ₰., geb. 75 ₰.
II. Teil. 5. Aufl. roh 75 ₰., geb. 1 M. 5 ₰.
III. Teil. 5. Aufl. roh 1 M. 25 ₰., geb. 1 M. 65 ₰.

— **Lesestücke zur Heimatskunde** der Provinz Hannover. Anhang zum Lesebuch für mehrklassige Volks- und Bürgerschulen. Zweite verbesserte Auflage. steif broschiert 30 ₰.

Wegener, H., Deutsche Musterstücke in Poesie nebst kurzen Nachrichten über die bedeutendsten Dichter und das Notwendigste über Metrik und Poetik. kart. 1 M. 20 ₰.

— **Lehrbuch für gewerbliche Fortbildungsschulen.** Inhalt: Geschäftsaufsätze, Geschäftsbriefe, Höflichkeitsbriefe, Eingaben an Behörden, Brief-Adressen, Titulaturen, gewerbliche Buchführung, Wechsellehre und Gesetzeskunde. 1 M.

IV. Neuere Sprachen.

Beiträge, Neuphilologische. Herausgegeben vom Verein für neuere Sprachen in Hannover in Veranlassung des ersten allgemeinen deutschen Neuphilologentages am 4., 5 und 6. Oktober 1886. geh. 2 M. 80 ₰.

Inhalt: Die wissenschaftliche Grundlage des neusprachlichen Unterrichts. Von Dr. K. Mühlefeld. — Die Eklogen des Alexander Barclay. Von Dr. Oswald Reissert. — Die Aufgabe der modernen Philologie in der Gegenwart. Von Rektor F. Dörr. — Ueber den Wechsel der Diphthonge aü und oü im Mittelenglischen. Von Dr. F. Knigge. — Eine altfranzösische Handschrift auf der Hamburgischen Stadtbibliothek. Von Dr. Rob. Heiligbrodt.

Centralblatt, Neuphilologisches. Organ der Vereine für neuere Sprachen in Deutschland. Unter Mitwirkung von Oberl. Dr. Ahn-Lauterberg, Prof. Dr. Bierbaum-Karlsruhe, Prof. Dr. Breymann-München, Oberl. Dr. Dickmann-Berlin, Oberl. Ey-Hannover, Prof. Dr. Fels-Hamburg, Prof. Dr. van Hamel-Groningen, Gymnasiall. Hauschild-Frankfurt a. M., Prof. Hegener-Brüssel, Dr. Heiligbrodt-Hannover, Gymnasiall. Hornemann-Hannover, Dir. Dr. Kortegarn-Frankfurt a. M., Dr. Kühn-Wiesbaden, Dir. Dr. A. Meyer-Hannover, Dr. Mühlefeld-Münden, Oberl. Ohlert-Königsberg i. Pr., Dr. Quiehl-Kassel, Dr. Proescholdt-Homburg v. d. Höhe, Dr. Reimann-Danzig, Prof. Dr. Sachs-Brandenburg, Oberschulrat Dr. von Sallwürk-Karlsruhe, Prof. Dr. Scheffler-Dresden, Prof. Dr. Stengel-Marburg, Oberl. Dr. Tendering-Elberfeld, Prof. Dr. Trautmann-Bonn, Prof. Vietor-Marburg, Gymnasiall. Walter-Wiesbaden, R. Wienandt-Danzig, Professor Dr. Wülker-Leipzig, herausgegeben von Dr. **W. Kasten.** 1887. II. Sem. 4 M.
1888. I. und II. Sem. à 3 M.

Hornemann, F., Zur Reform des neusprachlichen Unterrichts auf höheren Lehranstalten. Heft I. 1 ℳ 60 ₰. Heft II. 1 ℳ

Verhandlungen der Neuphilologen. Erster Jahrgang 1886. Verhandlungen des ersten allgemeinen deutschen Neuphilologentages am 4., 5. und 6. Oktober 1886 zu Hannover. Nebst einem Verzeichnis der Neuphilologen Deutschlands. 2 ℳ

— Zweiter Jahrgang 1887. Verhandlungen des zweiten allgemeinen deutschen Neuphilologentages am 31. Mai und 1. Juni 1887 zu Frankfurt am Main. Herausgegeben von dem Vorstande der Versammlung. 2 ℳ

a. Englisch.

Backhaus, J. C. A., Lehrbuch der englischen Sprache. 1. Teil. Vorschule der englischen Sprache. Unter besonderer Berücksichtigung der Aussprache und Umgangssprache. Zweite vermehrte Auflage. 2 ℳ, geb. 2 ℳ 40 ₰.

— **Schlüssel** zur Vorschule der englischen Sprache. (Nur für Lehrer.) 1 ℳ

— **Lehrbuch der englischen Sprache.** 2. Teil. Schulgrammatik. Im Druck.

Ebener, G., Englisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. In drei Stufen bearbeitet von Dr. Karl Morgenstern.

Stufe I. Fünfte Auflage. 1 ℳ 50 ₰., geb. 1 ℳ 75 ₰.
Stufe II. Vierte Auflage. 1 ℳ 60 ₰., geb. 1 ℳ 85 ₰.
Stufe III. Zweite Auflage. 2 ℳ 40 ₰., geb. 2 ℳ 80 ₰.

Pineas, A., Ergänzungsblätter zu jedem englischen Handwörterbuche, enthaltend die Erklärung von Wörtern und Ausdrücken aus dem Alltagsleben, die bei den neueren und neuesten Schriftstellern vorkommen und über welche die vollständigsten Wörterbücher keine Auskunft geben. 1 ℳ

Pünjer, J., und F. F. Hodgkinson, Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache. (Im Druck.)

Shakespeare's Macbeth. Für den Schul- und Privatgebrauch herausgegeben und mit Anmerkungen, sowie mit einem Auszug aus Holinshed's History of Scotland versehen von Adolf Ey. 1 ℳ

Storme, G., Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Neu bearbeitet von Dr. W. Kasten. Dritte berichtigte Aufl. 1 ℳ

— **Select German stories.** A practical method of learning the German language. Eighth edition. Revised and corrected by Charles Morgenstern, Dr. phil. 1 ℳ 60 ₰. geb. 2 ℳ

Theilkuhl, M., Elementarbuch der englischen Sprache mit Anlehnung an The Settlers of Marryat. 3. verb. Aufl. 1 ℳ 80 ₰., geb. 2 ℳ 20 ₰.

b. Französisch.

Berkenbusch, Dr. **L., Übungen zum Übersetzen** aus dem Deutschen ins Französische für obere Klassen höherer Lehranstalten. 2 ℳ

Ebener, G., Französisches Lesebuch für Schulen und Erziehungsanstalten. Neu bearbeitet von Dr. Adolf Meyer.

Stufe I. 19. Auflage. 1 ℳ 20 ₰., geb. 1 ℳ 45 ₰.
Stufe II. 15. Auflage. 1 ℳ 20 ₰., geb. 1 ℳ 45 ₰.
Stufe III. 8. Auflage. 2 ℳ 80 ₰., geb. 3 ℳ 25 ₰.

— **Grundzüge der französischen Aussprache.** Für den Schul- und Privatunterricht. 60 ₰.

Ebener, Godefroi, Album poétique. 2 ℳ 60 ₰., geb. 3 ℳ 60 ₰.

Lachambeaudie, Pierre, Hundert Fabeln. Mit erläuternden Anmerkungen und einem Wörterverzeichnisse zum Schul- und Privatgebrauche herausgegeben von Gottfried Ebener. 1 ℳ

Muller, Eug. Ad., L'Aide de la conversation française, avec questionnaires et dictionnaire français-allemand. 1 ℳ 80 ₰., kart. 2 ℳ

Ohlert, A., **Die Behandlung der Verbalflexion** im französischen Unterricht. 60 ₰.
— **Die Lehre vom französischen Verb.** 50 ₰.
Pünjer, J., **Der erste Unterricht** in der französischen Sprache. 60 ₰., kart. 80 ₰.
— **Lehr- und Lernbuch der französischen Sprache.** 2 ℳ 40 ₰, geb. 2 ℳ 80 ₰.
Storme, George, **Études** sur la conversation allemande basées sur le verbe français. 3 ℳ
— **Études** sur la conversation française. Manuel de conversation et de voyage. 3 ℳ
— **Französisches Lesebuch** für höhere Lehranstalten mit einem vollständigen Wörterbuche. 2 ℳ 70 ₰.
Voelkel, Dr. T., **Französisches etymologisches Lesebuch** nach Wortfamilien geordnet für den Gebrauch der oberen Klassen höherer Lehranstalten, sowie zum Selbstunterricht. Erstes Heft. Die Familie der unregelmäfsigen Verben. 1 ℳ
Wendt, Otto, **Encyklopädie des französischen Unterrichts.** Methodik und Hilfsmittel für Lehrer und Studierende der französischen Sprache. Mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. 3 ℳ
— **Französische Briefschule.** Systematische Anleitung zur selbständigen Abfassung französischer Briefe. Für den Unterrichtsgebrauch herausgegeben. 1 ℳ 20 ₰.

V. Alte Sprachen.

Lateinisch.

Bleske, F., Dr., **Elementarbuch der lateinischen Sprache.** Formenlehre, Übungsbuch und Vokabularium. Für die unterste Stufe des Gymnasial-Unterrichts bearbeitet von Dr. Albert Müller. 8. Aufl. 1 ℳ 80 ₰., geb. 2 ℳ
— **Elementarbuch der lateinischen Sprache.** Zweiter Teil: Quinta, bearbeitet von Dr. Hans Müller. (Im Druck.)

VI. Geschichte. Biographie.

Dorenwell, K., **Aus dem Leben des Kaisers Wilhelm.** Ernste und heitere Geschichten für jung und alt. Mit einem Brustbild des Kaisers. 4. Aufl. 1 ℳ
Günther, F., **Der Ambergau.** 12 ℳ
— **Der Harz** in Geschichts-, Kultur- und Landschaftsbildern geschildert. Mit einer die Gau-, Diözesan- und Sprachgrenzen enthaltenden Karte. brosch. 13 ℳ, geb. 15 ℳ
Günther, E. A. W., **Die deutsche Heldensage** des Mittelalters, nebst der Sage vom heil. Gral (Titurel, Parcival, Lohengrin). Dritte durchgesehene und erweiterte Auflage. Mit einem Titelbilde. 4 ℳ, eleg. geb. 5 ℳ
— **Kurzer Leitfaden der deutschen Heldensage** des Mittelalters, nebst einem Überblick über die Götterlehre der alten Deutschen. Für Gymnasien, Real- und höhere Töchterschulen bearbeitet. Dritte durchgesehene Auflage. 60 ₰.
Hamann's, Johann Georg, Schriften und Briefe. Zu leichterem Verständniß im Zusammenhange seines Lebens erläutert und herausgegeben von Moritz Petri. Vier Bände. 18 ℳ Ermäß. Preis 9 ℳ In 2 Bde. geb. 12 ℳ 60 ₰.
Hoffmeister, J. Ch. C., **Johann Heinrich Ramberg,** in seinen Werken dargestellt. 2 ℳ 40 ₰.
Hoffmeisters, Jacob, **gesammelte Nachrichten** über Künstler und Kunsthandwerker in Hessen seit etwa 300 Jahren. Herausgegeb. von G. Prior. 2 ℳ 50 ₰.
— **Hessens Regenten** in historischen Umrissen für Volk und Jugend. 75 ₰.
Kaiser, W., **Bilder und Lebensbeschreibungen** aus der Weltgeschichte. (Bis zur Wiederaufrichtung des deutschen Kaiserreichs.) Ein Lehr- und Lesebuch. brosch. 2 ℳ 50 ₰., geb. 3 ℳ

Kasten, Dr. W., Ferdinand Callin, ein deutscher Schulmann. Lebensgeschichte nebst kurzer Auswahl aus seinen Schriften zusammengestellt. 1 ℳ.

Knaake, E., Lehrbuch der alten Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1 ℳ. 40 ₰.

Meyer, Joh., Die Provinz Hannover in Geschichts-, Kultur- und Landschaftsbildern. In Verbindung mit C. Diercke, A. Ebert, E. Görges, F. Günther, W. Hering, L. Rosenbusch und H. Steinvorth herausgegeben. Zweite, vollständig umgearbeitete und vermehrte Auflage. Mit zahlreichen Abbildungen und einer Karte der Provinz Hannover von C. Diercke. brosch. 14 ℳ, geb. mit Rotschnitt 16 ℳ. 40 ₰.

Sander, F., Dante Alighieri, der Dichter der göttlichen Komödie. Ein Lebensbild. Mit Dante's Brustbild nach Giotto. Zweite erweiterte Auflage. 4 ℳ. 50 ₰., geb. 5 ℳ. 50 ₰.

Schaefer, A., Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in Sexta und Quinta der Gymnasien und Realgymnasien. steif brosch. 75 ₰.

Schumann, Dr. J. Chr. Gottlob, und **Wilh. Heinze, Lehrbuch der deutschen Geschichte** für Seminare und höhere Lehranstalten. Zur Belebung des Geschichtsunterrichts mit einer Auswahl von Geschichtsbildern aus den Quellenschriften versehen und bearbeitet.

Erstes Heft. Zweite Ausgabe. 2 ℳ. — ₰.
Zweites Heft. Zweite Ausgabe. 2 ℳ. 40 ₰.
Drittes Heft. 3 ℳ. 60 ₰.
Komplett geb. 9 ℳ. 20 ₰.

— und **Wilh. Heinze, Leitfaden der preußischen Geschichte.** 2. Aufl. kart. 1 ℳ. 20 ₰.

— und **Wilh. Heinze, Preußens Geschichte** in Wort und Bild. Ein Lehrbuch für die preußische Jugend. 2 ℳ. 60 ₰., geb. 3 ℳ. 60 ₰.

Spieker, Hans Hugo Gustav, Geheimer Regierungs- und Provinzial-Schulrat in Hannover. Ein Lebensbild eines Schulmannes. Mit einem Brustbild nebst Namenszug. 1 ℳ. 20 ₰.

Thomas, A., Leitfaden für den ersten Unterricht in der alten Geschichte. 80 ₰.

Ulrich, Dr. W., Fünfzig Genealogische Tabellen für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten sowie zum Selbststudium. steif broschiert 1 ℳ.

Vom Kurhut zur Kaiserkrone. Bilder aus der Geschichte der Hohenzollern. Eine Festgabe für das deutsche Volk. 25 ₰.

VII. Erdbeschreibung. Länder- und Völkerkunde.

Günther, F., Der Ambergau. 12 ℳ.

— **Der Harz** in Geschichts-, Kultur- und Landschaftsbildern geschildert. Mit einer die Gau-, Diözesan- und Sprachgrenzen enthaltenden Karte. brosch. 13 ℳ, geb. 15 ℳ.

— **Die Heimat im Schulunterricht.** Vortrag, auf der Seminarkonferenz zu Alfeld am 10. Juni 1886 gehalten. 40 ₰.

Laan, A. K. van der, Das Kartenzeichnen nach der Normallinien-Methode. Eine Anleitung für Lehrer und Seminaristen. Mit 24 lithographierten Tafeln. 80 ₰.

— **Hilfsbuch für das Kartenzeichnen** beim geographischen Unterricht in Volks-, Mittel- und Töchterschulen, sowie in Präparanden-Anstalten und Seminaren. Enthaltend 24 lithograph. Kartenskizzen. 50 ₰.

Meyer, Joh., Die Provinz Hannover in Geschichts-, Kultur- und Landschaftsbildern. In Verbindung mit C. Diercke, A. Ebert, E. Görges, F. Günther, W. Hering, L. Rosenbusch und H. Steinvorth herausgegeben. Zweite, vollständig umgearbeitete und vermehrte Auflage Mit zahlreichen Abbildungen und einer Karte der Provinz Hannover von C. Diercke. brosch. 14 ℳ, geb. mit Rotschnitt 16 ℳ. 40 ₰.

Rustmann, W., Alte Steine in neuer Fassung. Bilder und Sagen aus der Provinz Hannover. geh. 2 ℳ 40 ₰, eleg. geb. 3 ℳ 40 ₰.

— und **W. Vollmer, Der heimatkundliche Unterricht** für die Schulen der Provinz Hannover. Mit einem Titelbilde: Kaiser Friedrich im Kreise seiner Familie. 52 Abbildungen und 13 Karten im Text und 3 Stammtafeln. geh. 2 ℳ 20 ₰, geb. 2 ℳ 60 ₰.

Schlepper, H., K. Dorenwell, J. Henckel und **W. Vollmer, Lesestücke zur Heimatskunde der Provinz Hannover.** Anhang zum Lesebuch für mehrklassige Volks- und Bürgerschulen. Zweite verbesserte Auflage. steif broschiert 30 ₰.

Struck, Chr., Wanderungen durch das Stromgebiet der Weser. Malerische Schilderung deutscher Lande und Völker. Denkwürdigkeiten aus Sage und Geschichte. 1 ℳ 50 ₰, geb. 2 ℳ, fein geb. 3 ℳ Ermäßigter Preis brosch. 1 ℳ

VIII. Mathematik. Naturlehre.

Arnold, Dr. **Carl, Kurze Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse.** Namentlich zum Gebrauche für Mediciner und Pharmaceuten barbeitet. Zweite Auflage. 1887. Mit 12 Tabellen. Kart. 2 ℳ 40 ₰.

Foth, R., Anfangsgründe der Zahlen- und Raumgrößen-Lehre. Im Auftrage der Königl. Preuß. General-Inspection der Artillerie zum Gebrauche als Leitfaden bei dem mathematischen Unterrichte in den Regimentsschulen der Artillerie, sowie zur Benutzung beim Selbstunterricht. Dritte umgearbeitete Auflage mit 135 in den Text gedruckten Holzschnitten. 2 ℳ 40 ₰, geb. 2 ℳ 70 ₰.

— **Leitfaden für den Unterricht im Rechnen.** Zum Gebrauch in Regimentsschulen, sowie zum Selbstunterrichte. Ein durch die wichtigsten Erklärungen und Berechnungen aus der Raumgrößenlehre erweiterter Abdruck des ersten Theiles der Anfangsgründe der Zahlen- und Raumgrößenlehre, im Auftrage der Königl. General-Inspection der Artillerie bearbeitet. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage. 1 ℳ 60 ₰.

Heuers, F., Rechenbuch für mehrklassige Schulen. Unter Beihülfe der Kommissionsmitglieder Lehrer Stoffregen-Hildesheim, Kantor Oehlkers-Jeinsen und Rektor Peper-Gronau, teilweise zum Besten hannoverscher Pestalozzivereine, bearbeitet von K. H. L. Magnus. 8⁰. **Ausg. A.**

I. Teil, der Zahlenkreis von 1—100. 60. Aufl. brosch. 40 ₰, geb. 55 ₰.

II. Teil, 1. (1. Abschnitt): Der Zahlenkreis von 1—1000. 51. Aufl. 30 ₰, geb. 40 ₰.

II. Teil, 2. (2. Abschnitt): Der Zahlenkreis von 1—1 000 000 aufwärts und bis 0,001 abwärts. 51. Aufl. 40 ₰, geb. 55 ₰.

III. Teil. (3.—6. Abschnitt): Bruchrechnung, Decimalbruchrechnung, Zeitrechnung, Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens, Aufgaben aus den übrigen Unterrichtsgegenständen. 36. Aufl. 50 ₰, geb. 65 ₰.

IV. Teil. (Für gehobene Schulen.) Die zusammengesetzten und schwierigen Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens, Quadrat- u. Kubikwurzeln. 21. Aufl. brosch. 1 ℳ geb. 1 ℳ 30 ₰.

— **Rechenbuch für ein- bis dreiklassige Volksschulen. Ausg. B.**

I. Teil (Unterstufe). 65. Aufl. 35 ₰, geb. 50 ₰.

II. Teil (Mittelstufe). 57. Aufl. 40 ₰, geb. 55 ₰.

III. Teil (Oberstufe). 37. Aufl. 40 ₰, geb. 55 ₰.

— **Übungsbuch beim Rechenunterricht.** (Aufgaben für schriftliches Rechnen.)

I. Teil: 4. Aufl. 50 ₰.

II. Teil. 50 ₰.

Dazu Antwortenheft zu Teil I 50 ₰, Teil II 75 ₰.

Kayser, Karl, Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen. Unter Berücksichtigung einer engen Verbindung von Anschauung, Berechnung und Darstellung verfaßt. Mit 320 Figuren. 2. Aufl. 1 ℳ.

— **Antwortenheft** zu den Rechenaufgaben der Raum- und Formenlehre für Volksschulen. 2. Aufl. 40 ₰.

Klimpert, R., Kurzgefaßte Geschichte der Arithmetik und Algebra. Eine Ergänzung zu jedem Lehrbuche der Arithmetik und Algebra. Mit 5 in den Text eindruckten Figuren. 90 ₰.

Magnus, H. K. L., Lehrerheft zu Ferd. Heuers Rechenbuch für Stadt- und Landschulen zu Ausgabe A und B. Zum Gebrauch beim Kopf- und Tafelrechnen bearbeitet.

I. Teil. In Vorbereitung.
II. Teil. 1. Abschnitt. geh. 75 ₰., geb. 1 ℳ
II. Teil. 2. Abschnitt. geh. 1 ℳ 20 ₰., geb. 1 ℳ 45 ₰.
III. Teil. 3.—6. Abschnitt. geh. 1 ℳ 60 ₰., geb. 1 ℳ 85 ₰.

Mehrtens-Seebo, Rechenschule. Ein Rechenbuch für Volksschulen. Nach den neuen Maß-, Münz- und Gewichtsverhältnissen und unter Berücksichtigung einer engen Verbindung des mündlichen und schriftlichen Rechnens.

Erster Theil von H. Seebo. 2. Auflage. 40 ₰., geb. 60 ₰., mit Antworten geb. 85 ₰.
Antworten dazu. Zweite Auflage. 20 ₰.
Zweiter Theil. 60 ₰., geb. 85 ₰., mit Antworten geb. 1 ℳ 5 ₰.
Antworten dazu. 16 ₰.

Seebo, H., Rechenfibel oder Rechenbuch für kleine Kinder. Vorstufe zu Mehrtens-Seebo's Rechenschule. Zweite Auflage. 20 ₰., geb. 35 ₰.

Sprockhoff, A. Grundzüge.

Grundzüge der Anthropologie. Revidiert und empfohlen durch Professor R. Virchow in Berlin und Prof. Esmarch in Kiel: Der Körper des Menschen, Bau und Verrichtung seiner Organe, mit besonderer Berücksichtigung der Gesundheitslehre. Mit 112 Abbildungen und einem Anhange: Die erste Hilfe bei plötzlichen Unglücksfällen. 2 ℳ, geb. 2 ℳ 40 ₰.

Grundzüge der Zoologie. Einzelbeschreibungen, Gruppenbilder und Vergleiche, Bau, Leben, Bedeutung und Übersicht der Tiere, mit 150 Abbildungen, vielen Fragen und Aufgaben und mit einem Verzeichnis von Lesebuchstoffen. Neunte Auflage. 2 ℳ 60 ₰., geb. 3 ℳ

Grundzüge der Botanik. Einzelbeschreibungen, Gruppenbilder, Vergleichungen, Übersichten nach dem Linnéschen wie nach dem natürlichen System, nach ihrer Bedeutung für den Menschen wie für den Haushalt der Natur, Gliederung, Bau, Leben und Verbreitung der Pflanzen, Anleitung zum Bestimmen ꝛc. Mit vielen Fragen und gegen 200 Abbildungen. Zwölfte, vollständig umgearbeitete und wesentlich erweiterte Auflage. ca. 3 ℳ

Grundzüge der Mineralogie. Einzelbeschreibungen, Gruppenbilder, Bau und Bildung der Erdrinde mit besonderer Berücksichtigung der chemischen Zusammensetzung, wie der Gewinnung und Verwendung technisch wichtiger Mineralien. Systematische, methodische und andere Übersichten. Mit Fragen und 154 Abbildungen. 2 ℳ, geb. 2 ℳ 40 ₰.

Grundzüge der Physik. Das Wichtigste aus dem ganzen Gebiete in knapper Form und übersichtlicher Anordnung. Mit 217 Abbildungen. Das Vorwort enthält methodische Winke. 2 ℳ, geb. 2 ℳ 40 ₰.

Sprockhoff, A. Schul-Naturgeschichte und Schul-Naturlehre.

1. Abteilung: Anthropologie für Knaben. Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. Mit 60 Abbildungen. 1 ℳ, kart. 1 ℳ 20 ₰.
2. Abteilung: Zoologie. Einzelbeschreibungen, Vergleichungen, Gruppenbilder, Bau, Leben und Übersicht der Tiere. Mit Fragen und 105 Holzschnitten. Dritte vollständig umgearbeitete und erweiterte Auflage. 1 ℳ 60 ₰., kart. 1 ℳ 80 ₰.

Sprockhoff, A., Schul-Naturgeschichte und Schul-Naturlehre.
3. Abteilung: Botanik. Einzelbeschreibungen, Vergleichungen, Gruppenbilder, Systematik, Bau, Leben und Verbreitung der Pflanzen, Anleitung zum Bestimmen und Anordnungen nach Standort, Blütezeit und Bedeutung. Mit vielen Fragen u. 155 Holzschn. Dritte Aufl. 1 M. 60 ₰., kart. 1 M. 80 ₰.
4. Abteilung: Mineralogie. Einzelbeschreibungen, Berücksichtigung der wichtigsten Verwendung der Mineralien, Gruppenbilder, Systematik, Bau und Bildung der Erdrinde. Mit Fragen und Holzschn. 1 M. 20 ₰., kart. 1 M. 40 ₰.
5. Abteilung: Physik. Die wichtigsten physikalischen Erscheinungen und die gebräuchlichsten Apparate und ihre Anwendung in Wort und Bild. Mit 143 Holzschnitten. 1 M., kart. 1 M. 20 ₰.

Sprockhoff. A., Einzelbilder
(Zoologie) aus dem Tierreiche. Repräsentanten der wichtigsten Kreise, Klassen, Ordnungen und Familien, nebst Vergleichungen und kurzer Charakteristik und Übersicht dieser Gruppen. Mit 50 Abbildungen. Fünfte Auflage. 60 ₰., kart. 80 ₰.
(Botanik) aus dem Pflanzenreiche. 40 ausgewählte Vertreter der wichtigsten Familien, Klassen und Kreise, nebst Berücksichtigung der Gruppen, Vergleichungen, systematischen und anderen Anordnungen. Mit Fragen und 51 Abbildungen. Fünfte Auflage. 60 ₰., kart. 80 ₰.
(Mineralogie) aus dem Mineralreiche. Repräsentanten der wichtigsten Kreise, Klassen, Ordnungen und Familien, nebst systematischen und anderen Anordnungen. Mit Fragen u. 58 Abbild. Zweite Aufl. 50 ₰., kart. 70 ₰.
Physik, aus der. Erscheinungen und Apparate, deren Verständnis und Gebrauch leicht zugänglich und für das tägliche Leben wichtig ist, in der Hauptsache übersichtlich dargestellt durch Wort und Bild. Mit 88 Abbildungen. 50 ₰., kart. 70 ₰.
Anthropologie für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminare. Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. Revidiert durch Geh.-Rat Prof. Dr. Virchow in Berlin. Mit 66 Abbildungen. 1 M. 20 ₰., kart. 1 M. 40 ₰.

Wiese, B., und **A. K. v. d. Laan, Die Raumlehre** in der Volksschule. Mit Holzschnitten. 40 ₰.

Wiese, B., und **W. Lichtblau, Sammlung geometrischer Konstruktionsaufgaben** zum Gebrauch in Seminaren, sowie zum Selbstunterricht. Mit 145 Holzschnitten. 2 M. 80 ₰., kart. 3 M.

IX. Handelswissenschaft. Gewerbskunde. Stenographie. Kurzschrift.

Knoevenagel, Dr. **J., Redezeichenkunst** und deutsche Kurzschrift. Eine Parallele zwischen den Stenographien von F. X. Gabelsberger und Wilhelm Stolze. Mit 16 autographierten Tafeln. Dritte Ausgabe. 1 M.
— **Leitfaden beim Unterricht** in W. Stolzes deutscher Stenographie. Mit 28 lithographierten Tafeln. Dritte durchgesehene Auflage. steif brosch. 1 M. 20 ₰.
— **Hilfsbuch beim Unterricht** in W. Stolzes Stenographie. Verzeichnis der Stolzeschen Sigel, alphabetisch geordnet nach ihren Zeichen und ihrer Bedeutung. Zum Gebrauch für den Lesenden und Schreibenden. Mit W. Stolzes Porträt und 4 lithographierten Tafeln. 30 ₰.
— **Neue abgekürzte Kurrentschrift** (keine Stenographie) für jedermann, zum Selbstunterricht und für Schulen. 75 ₰.
— Dr. **Julius,** und **Wilhelm Ryssel, Vollständiges praktisches Lehrbuch der Stolzeschen Stenographie** für Schulen und zum Selbstunterricht. 7. Aufl. geb. 1 M. 80 ₰.

Meyer, J. Ch., Lehrbuch der einfachen und doppelten Buchführung, der Börsengeschäfte, Wechsellehre und des kaufmännischen Rechnens, für das Waren- und Bankgeschäft, sowie für Aktiengesellschaften. Unter Hinweis auf die Bestimmungen des allgemeinen deutschen Handelsgesetzbuches zum Selbstunterrichte, für Handels- und Realschulen bearbeitet. 4. umgearbeitete und erweiterte Auflage. 2 M. 40 ₰., geb. 3 M.

Tambor, M., Die Stenographie und die Volksschule. Mit besonderer Rücksicht auf das Stolzesche Kurzschriftsystem. geh. 60 ₰.

— **Stenographische Streifzüge.** Vereinen und Lehrern der Stenographie gewidmet. 1. Heft. 50 ₰.

Wegener, H., Lehrbuch für gewerbliche Fortbildungsschulen. Inhalt: Geschäftsaufsätze, Geschäftsbriefe, Höflichkeitsbriefe, Eingaben an Behörden, Brief-Adressen, Titulaturen, gewerbliche Buchführung, Wechsellehre und Gesetzeskunde. 1 ℳ.

X. Turnen. Handarbeiten.

Franzmann, H., Turnreigen und Aufmärsche für Volksschulen, Präparandenanstalten, Seminare und Turnvereine. Mit 44 in den Text gedruckten Abbildungen. kart. 80 ₰.

Kohlrausch, Dr. **E.,** und **A. Marten, Turnspiele** nebst Anleitung zu Wettkämpfen und Turnfahrten für Lehrer, Vorturner und Schüler höherer Lehranstalten. Mit 12 in den Text gedruckten Figuren. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. kart. 60 ₰., eleg. geb. 80 ₰.

Mosche, A., Die weiblichen Handarbeiten in der Volksschule. Mit einem Begleitworte von G. Spieker. Mit 39 Abbildungen im Text. In steifem Umschlag brosch. 50 ₰.

Wettspiele, Nationale. Ein Wort an das ganze deutsche Volk. 50 ₰.

XI. Gesang.

Bünte, Wilh., Zweistimmige Chorgesänge für die Oberklassen der Volksschulen, sowie für mittlere Klassen höherer Lehranstalten. steif brosch. 60 ₰.

Jütting, W., und **F. Billig, Kleines Liederbuch** für Volksschulen, besonders auf dem Lande. 2. Aufl. steif brosch. 40 ₰.

— **Größeres Liederbuch.** 2 Hefte. 2. Aufl. steif brosch. 85 ₰.
1. Für Mittelklassen 25 ₰. 2. Für Oberklassen 60 ₰.

— **Wegweiser für das Liederbuch.** Enthaltend: 1) eine Abhandlung über Auswahl und Behandlung der Lieder, und 2) die Lieder für die Unterstufe. 60 ₰.

Lieder, Alte und neue deutsche. Fünfzehnte vermehrte Auflage. 50 ₰., kart. 70 ₰.

Meyer, Wilhelm, Schulliederbuch für Stadt und Land. 2 Hefte. Heft 1. 3. Aufl. 40 ₰. Heft 2. 4. Aufl. 45 ₰.

XII. Schreiben. Zeichnen.

Normalduktus für die Königlichen Schullehrer-Seminare der Provinz Hannover. 1 Blatt. Quer-Folio lithogr. (nur in Partieen zu 10 St.) à 5 ₰.

Oppermann, H. W., Schreibhefte mit Vorschriften:
Deutsch. Heft Nr. 1—6. 4⁰. à 24 S. à 12 ₰.
Lateinisch. Heft Nr. 1—6. 4⁰. à 24 S. à 15 ₰.

— Schreibhefte (gemischte) mit deutschen und lateinischen Vorschriften. 1. und 2. Heft. 4⁰. à 24 S. à 12 ₰.

— Schrift-Wandtafeln nach dem Norm.-Duktus herausgegeben. Für 8 Blatt 1 ℳ. Auf 4 Pappen aufgezogen, mit Bändern zum Aufhängen 4 ℳ.

Vorlagen, Leichte, zum Linearzeichnen für die Mittelstufe der Elementarschulen. kl. quer 4⁰. O. J. Erstes Heft. Gerade Linien. 25 ₰.
Zweites Heft. Krumme Linien. 50 ₰.

Willig, Th. A., Der Zeichen-Unterricht in der Volksschule. Ein praktischer Lehrgang in zwei Theilen.

Erster Theil: Das Linear- und Freihandzeichnen. 1. Heft: Geradlinige Figuren. 20 Blatt. 2 ℳ.

Zweiter Theil: Das geometrische Zeichnen. Mit einem Begleitworte von dem Seminar-Director Dr. G. Schumann. 12 Doppelseiten. 2 ℳ.

Zeichenheft für die Mittelstufe der Schule zu ..... geh. in steifem Umschlag 15 ₰.

Zeichenhefte, Hannoversche, für Stadt- und Landschulen. Heft I: **Netzzeichnen.** In genauer Übereinstimmung mit den ministeriellen Bestimmungen vom 20. Mai 1887. 20 Seiten Zeichenpapier mit 1 cm weitem Netz in blauem Umschlag, nebst Kartonblatt als Unterlage 10 ₰.

Heft II: **Zeichnen nach Wandtafeln.** Mit Kartonblatt als Unterlage. 10 ₰.

XIII. Karten.

Diercke, C., und **E. Gaebler, Karte der Provinz Hannover** mit der Grenzeinteilung nach Regierungsbezirken und Kreisen und mit Angabe aller Eisenbahnen bearbeitet. Maßstab 1 : 1 000 000. 1888. Preis in Umschlag 80 ₰.

— **Neueste Karte vom Harz.** 1:200 000. Chromolith. gr. Fol. 1888. 3 ℳ.

Müller-Frauenstein, Dr. **Georg, Neue Karte des Regierungsbezirks Hannover** mit der Grenzeinteilung nach Kreisen und mit Angabe aller Eisenbahnen und Chausseen, nebst einem Ortsnamenverzeichnis bearbeitet. Maßstab: 1:350 000. Preis in Umschlag 1 ℳ.

Übersichtskarte der landwirtschaftl. Vereine der Provinz Hannover. 50 ₰.

XIV. Schöne Litteratur. Bildungsschriften.

Aus deutscher Culturgeschichte. Bilder und Skizzen aus dem Leben vergangener Tage. 4 ℳ, geb. 5 ℳ.

Baring, Natalie, Hannoversche Dorfgeschichten. 2. Band. 2 ℳ 60 ₰.

— 3. Band. 2 ℳ 60 ₰.

(Band I erschien in der Agentur des Rauhen Hauses in Hamburg.)

Dieffenbach, G. Chr., In der deutschen Frühlingszeit. Siebzehn Lieder aus dem Kriegs- und Siegesjahre 1870/71. 20 ₰.

Emerson, Ralph Waldo, Englische Charakterzüge. Deutsch von Friedrich Spielhagen (Verfasser von „Clara Vere"). kart. 3 ℳ.

— **Die Natur. Ein Essay.** Aus dem Englischen von Adolph Holtermann. 1 ℳ.

Lilie, Eine, im Thal. Eine Erzählung. 3. Auflage. Mit einem Titelstahlstich. geh. 4 ℳ, geb. 5 ℳ.

Mädchenleben, Aus einem. Weltliches und Geistliches. 2 ℳ, geb. 1 ℳ 60 ₰.

Monod, Adolf, Das Jesuskind, das Vorbild der Kinder, und wie das Kind, so der Mann. Zwei Kinderpredigten. 1 ℳ, geb. 1 ℳ 60 ₰.

— **Das Weib.** Zwei Kanzelvorträge über die Bestimmung und den Beruf der Frauen. Nach dem Französischen bearbeitet und mit Zusätzen aus anderen Schriftstellern versehen von Dr. Ferdinand Seinecke. Achte Aufl. 1 ℳ 60 ₰., geb. 2 ℳ 60 ₰.

Müller, Dr. **Albert, Die Trachten der Römer** und Römerinnen nach Ovid und Martial. Vortrag, zur Erläuterung der Modellstatuetten des Herrn v. d. Launitz gehalten. Mit vier Abbildungen. 60 ₰.

Müller-Portius, Adelaide, Zwei Waisenkinder. Eine Erzählung für junge Mädchen. brosch. 2 ℳ, geb. 3 ℳ.

Petri, Moritz, Zur Einführung Shakespeare's in die christliche Familie. Eine populäre Erläuterung der vorzüglichsten Dramen desselben. Zweite vermehrte Auflage. Mit Shakespeare's Portrait in Stahlstich. 4 ℳ 80 ₰., geb. 6 ℳ.

Steinvorth, H., Tagebuch für die Reise durchs Jahr. Mit einem Widmungsblatt in Farbendruck und Raum für handschriftliche Eintragungen bei jedem Tage. 2. Aufl. geb. mit Rotschn. 3 ℳ 60 ₰., geb. mit Goldschn. 3 ℳ 80 ₰.

Verflassen, Margarethe, Ein Bild aus der katholischen Kirche, von A. Hassenpflug. Zweite Aufl. Mit Portrait. 3 ℳ, geb. 4 ℳ.

Wackernagel, Philipp, Tröfteinsamkeit in Liedern. Fünfte vermehrte Auflage. Mit einem Aquarell von Herm. Schaper. eleg. geb. mit Goldschnitt 5 ℳ.

Druck von August Grimpe in Hannover.

Messerè